



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Det är ett avstamp som man tar

En studie av ett elevhälsoteam
i teori och praktik

Malin Burman och Carina Ölander

Examensarbete: 15 hp
Program och kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP 600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: vt 2010
Handledare: Girma Berhanu
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: VT10-2611-16 Specped

Abstract

Examensarbete: 15 hp
Program och kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP 600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2010
Handledare: Girma Berhanu
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: VT10-2611-16 Specped
Nyckelord: Elevhälsoteam, sociokulturellt perspektiv, uppdrag, kommunikation, samspelets aspekter

Syfte

Föreliggande studie kan ses som ett bidrag till förståelsen av elevhälsoteamsmötet som en social praktik, där olika professioner regelbundet möts för att samarbeta kring elever i behov av särskilt stöd. Det övergripande syftet var att, ur ett sociokulturellt perspektiv, undersöka och förstå hur ett elevhälsoteam använder kommunikation och samspel som redskap i sitt uppdrag och arbete med elever i behov av särskilt stöd. Syftet precisades med följande frågeställningar:

1. Hur uttrycks tankar om elevhälsans uppdrag?
2. Vad kan vi uppfatta när det gäller verbal aspekt av samspel i elevhälsoteamet?
3. Vad kan vi uppfatta när det gäller handlingsaspekt av samspel i elevhälsoteamet?
4. Vad kan vi uppfatta när det gäller relationell aspekt av samspel i elevhälsoteamet?

Teori

Studien utgick från ett sociokulturellt perspektiv, där begrepp som kommunikation och samspel är centrala. I ett sociokulturellt perspektiv betraktas verkligheten/världen som bestående av sociala praktiker eller diskurser. Människan uppfattas som en kommunicerande deltagare i olika sådana praktiker och formar sin syn på verkligheten/världen med hjälp av språket. Kunskapssynen är i ett sociokulturellt perspektiv konstruktivistisk, dvs. människan konstruerar kunskap om verkligheten/världen. Språket, dvs. kommunikation och samspel, är hennes främsta redskap i denna process.

Metod

Studien har en hermeneutisk forskningsansats och kan betecknas som kvalitativ. Vid tre olika tillfällen genomfördes deltagande observationer och dessa kompletterades med en fokusgruppsintervju. Personliga reflektioner i förhållande till den valda litteraturen och empirin nedtecknades regelbundet. Den valda metoden kan därmed betraktas som en form av triangulering.

Resultat

Resultatet i studien visar att både rektor och övriga deltagare i elevhälsoteamet är trygga med sitt uppdrag och känner till vad de har till uppgift att göra. Uppdraget innebär bl.a. att teamet samarbetar med flera olika parter; arbetslag, föräldrar samt andra instanser och myndigheter. I samarbetet och samspelet inom teamet och med andra parter runt eleven visar resultatet att språk och kommunikation är de viktigaste verktygen. Det verbala samspelet är lättast för oss att upptäcka men det relationella samspelet har också en avgörande betydelse för elevhälsoteamets arbete.

Förord

Efter flera år som lärare i grundskolan, framför allt i år 1-6, kom vi att av olika anledningar söka till och träffas på det specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Vi har under snart tre års tid studerat på halvfart vid sidan av arbete i olika kommuner. Båda har lämnat arbete som klasslärare för nya arbetsuppgifter som speciallärare och specialpedagog där vi möter barn och ungdomar som på olika sätt är i behov av särskilt stöd.

I dessa nya roller och genom utbildningens kurser och uppgifter har vi kommit i kontakt med våra egna kommuners elevhälsoteam. Det har varit naturligt att jämföra och tala om våra erfarenheter kring dessa. Som examinerade och praktiserande specialpedagoger är det sannolikt att vi själva kommer att ingå i elevhälsoteam. Inför examensarbetet såg vi därför en möjlighet att fördjupa oss kring just ett elevhälsoteams arbete med fokus på vad som händer och sker i teamets möte.

Vi valde att göra examensarbetet tillsammans. Ett tungt argument för oss själva var att vi känner stor samhörighet med det sociokulturella perspektivets syn på kunskap och lärande. Vi har dock gjort följande ansvarsfördelning:

Carina svarar för inledningskapitlet och den del som handlar om tidigare forskning och teorier i litteraturkapitlet medan Malin svarar för granskningen av styrdokument och metodkapitlet. Vi har båda varit delaktiga och aktiva i datainsamlingen, analysarbetet och bearbetning samt tillsammans reflekterat och skrivit resultat- respektive diskussionsdelar.

Genom att arbeta tillsammans, med ett sociokulturellt perspektiv som grund, har vi haft möjlighet att vara varandras ”kompetenta kamrat”. Vi har naturligtvis reflekterat över språket som verktyg för vårt eget lärande och vill därför lyfta fram just samarbetet som en viktig faktor för vår personliga utveckling.

Juni 2010

Malin och Carina

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Litteratur och teoriansknytning	6
2.1. Området specialpedagogik	6
2.1.1. En tillbakablick	6
2.1.2. Teorier och perspektiv	7
2.1.3. I skolans värld	8
2.2. Elevvård & Elevhälsa	9
2.2.1. Styrdokument	9
2.2.2. Elevhälsoteam	12
2.3. Teoretiska utgångspunkter	15
2.3.1. Sociokulturellt perspektiv/teori	15
2.3.2. Perspektivets rötter	16
2.3.3. Perspektivet idag	17
3. Studiens syfte	18
4. Metod och genomförande	18
4.1. Val av metod	18
4.1.1. Deltagande observation	19
4.1.2. Fokusgruppsintervju	19
4.1.3. Hermeneutisk tolkning	20
4.2. Genomförande	20
4.3. Studiens trovärdighet	22
4.4. Analys	23
4.5. Etik	23
5. Resultat	23
5.1. Elevhälsoteamets inre samarbete	24
5.2. Samarbete med arbetslag, lärare och elever	28
5.3. Samarbete med myndigheter och andra instanser	31
5.4. Samarbete med föräldrar	32
5.5. Sammanställning av samspelsaspekter	35
5.6. Sammanfattning	38
6. Diskussion	39
6.1. Metodreflektion	39
6.2. Resultatdiskussion	41
6.3. Specialpedagogiska implikationer	44
6.4. Fortsatt forskning	45
6.5. Avslutande reflektioner	45
Referenser	46
Bilagor: Intervjuguide, (bil. 1)	
Missivbrev, (bil. 2)	

1. Inledning

Från olika håll kommer rapporter och artiklar om barns och ungdomars situation i Sverige. Många tycks ha det bra både materiellt, fysiskt och psykiskt men det skrivs också om barn som far illa, upplever utanförskap och mobbning. Sveriges Kommuner och Landsting [SKL] uppger att självskadande beteende bland ungdomar ökar. I jämförelse med den övriga befolkningen har suicidtalerna för ungdomar inte minskat i samma utsträckning. Svårigheter i samband med skolsituationen är inte ovanligt:

- 20 % av alla barn behöver särskilt stöd i skolan.
- Nästan 11 % av de elever som lämnar grundskolan saknar behörighet till gymnasiet.
- 23 % av eleverna i år 7-9 uppger att de alltid eller oftast känner sig stressade i skolan.

(Sveriges Kommuner och Landsting, 2009)

Uppgifterna är naturligtvis alarmerande och oroande. De väcker känslor, tankar och frågor om hur man i skolan hanterar detta. SKL menar att skolan är den plats där man kan nå alla barn och ungdomar: "En väl utvecklad elevhälsa är en viktig del i såväl förebyggande hälsoarbete som tidig identifikation av och stöd till barn och ungdomar med tecken på psykisk ohälsa" (a.a. 2009 s. 7).

Elevhälsoteam, eht, finns idag på många svenska skolor. När svårigheter i elevers skolsituation uppstår, kan eht vara en av de instanser personal eller föräldrar vänder sig till för att få hjälp och stöd. Det är vår erfarenhet att teamen organiseras och används på olika sätt. Beroende på faktorer som politisk styrning, skolledning, ekonomiska resurser mm tycks förväntningar på elevhälsoteamet och dess uppdrag skilja sig från kommun till kommun, från skola till skola.

Den svenska utbildningspolitiken har sedan länge präglats av en ambition att skapa "en skola för alla"; en skola där alla elever ska ha rätt till utbildning, delaktighet och inflytande (Skolverket, 2003). Denna vision genomsyrar vår utbildning på så sätt att vi stöter på begreppet i olika sammanhang t.ex. i litteratur och föreläsningar.

Frågan är hur ett elevhälsoteam egentligen arbetar för att förebygga, identifiera och stödja elever i svårigheter? Vår utgångspunkt är, enligt ett sociokulturellt perspektiv, att kommunikation och samspel är viktiga redskap i detta arbete. Det övergripande syftet med föreliggande studie blir därför att undersöka och analysera hur ett elevhälsoteam, med sina olika kompetenser, använder kommunikation och samspel som verktyg i sitt arbete. En förhoppning är att studien kan bidra till utveckling av teamets arbete i relation till uppdraget - att finnas till och samarbeta för elever i behov av särskilt stöd.

2. Litteratur och teorianknytning

I följande kapitel tas tre olika områden upp. Eftersom studien är ett examensarbete på det specialpedagogiska programmet, är det naturligt att först presentera en specialpedagogisk bakgrund. Från detta relativt breda område görs sedan en avgränsning för att komma närmre området elevvård och elevhälsa. Litteraturkapitlet avslutas med en presentation av de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för studien.

2.1. Området specialpedagogik

Under denna rubrik följer en kortfattad historisk tillbakablick som behandlar synen på specialpedagogiken under 1900-talet. Några olika specialpedagogiska perspektiv presenteras och till sist lyfts den specialpedagogiska yrkesrollen fram.

2.1.1. En tillbakablick

Specialpedagogikens historia sägs ibland gå hand i hand med den allmänna skolans historia i Sverige. Genom att göra en kortfattad tillbakablick kan vi konstatera att det har skett en förskjutning i synen på elever i svårigheter och dess skolgång. Under 1900-talet formades den svenska skolan successivt av hela samhällsutvecklingen genom samhälleliga idéer, politiska beslut och ekonomiska faktorer. Under första hälften av 1900-talet var skolan differentierad. Det innebar att det inom detta skolsystem inte fanns plats för dem som avvek från det som betraktades som normalt. Blinda, döva eller funktionshindrade barn var hänvisade till särskilda skolor:

Med medicinens och psykologins hjälp utvecklades vetenskapliga metoder att spåra och särskilja” (Skolverket, 2005, s. 20).

Även elevers olika ekonomiska eller sociala förutsättningar kunde vara avgörande för vilken skolform som blev aktuell högre upp i utbildningssystemet. Ju mer homogen och sammanhållen skolan blev, desto tydligare framträdde elevers olikheter, olikheter som man tidigare inte behövt uppmärksamma i någon större utsträckning. Med den rådande kunskapssynen såg man elever *med* problem och särskilda klasser (t.ex. hjälpklass, observationsklass, hörselklass eller CP-klass) skapades och man inrättades även särskild hjälpundervisning, ofta under benämningen läsklinik eller talklinik (a.a. s. 27).

Specialundervisningen kom att bli en ”speciell undervisning för speciella elever genomförd av speciella lärare i speciella miljöer” (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001, s.10). Ur kritiken mot detta medicinskt/psykologiska synsätt, där man såg eleven som problembärare, utvecklades ett annat tydligt perspektiv. Företrädare för detta mer socialpedagogiska synsätt diskuterade kunskapsbegreppet som relativt i förhållande till olika intressen och omständigheter såsom skolans organisation, miljö eller arbetssätt. Man utgick från ett helhetstänkande kring eleven (a.a. 2001).

Så småningom myntades uttrycket ”En skola för alla” som en slags politisk/ideologisk ledstjärna för pedagogik och specialpedagogik och detta uttryck kom att användas i skolans olika styrdokument i slutet av 1900-talet. I och med Salamancadeklarationen (Unesco, 2001) fick inkluderingsbegreppet sitt genombrott, där inkludering innebär att det är skolan, miljön som ska anpassa sig till den enskilda eleven, istället för tvärtom, dvs. ett relationellt perspektiv. Inkludering innebär i detta avseende att skolan, som helhet, ska vara organiserad utifrån faktumet att delarna, i detta fall barnen, är olika. (Heimdahl Mattson, 2006; Nilholm, 2006).

Det gemensamma ansvaret framkommer tydligt i den senaste läroplanen för grundskolan [Lpo 94]: ”Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd” (Utbildningsdepartementet, 1994). I slutbetänkandet från lärarutbildningskommittén beskrivs arbetet att jobba för inkludering som en utmaning:

Den stora utmaningen är - utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt- hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov (SOU 1999: 63, s.192).

2.1.2. Teorier och perspektiv

Specialpedagogiken kan betraktas som ett mångfacetterat kunskapsområde där en rad olika teorier och perspektiv bryts och discipliner möts. I Sverige har på senare år mängden avhandlingar ökat och fler professorstjänster inrättats, vilket tyder på att forskningen inom specialpedagogik befinner sig i en tydlig expansionsfas (Nilholm & Björk-Åkesson, 2007).

Ahlberg (2007a) beskriver specialpedagogik som ett ”mångvetenskapligt kunskapsområde” (s. 66) och förklarar att forskningen inom området grundar sig på olika epistemologiska och ontologiska antaganden, vilket betyder att forskare har och utgår dels från olika syn på världen men också olika syn på kunskapen om världen. Många av de specialpedagogiska studier som gjorts under senare år i Sverige hämtar näring från teoribildningar inom pedagogik, sociologi, psykologi och medicin. Man använder sig av olika vetenskapliga teorier såsom system-, socialkonstruktionistiska-, makt- eller genustorier. De senaste åren har sociokulturell teori/perspektiv och socialkonstruktionistiska teorier fått stort genomslag (a.a. 2007a)

Emanuelsson m.fl. (2001) presenterar en forsknings- och kunskapsöversikt och använder sig där av de dikotomiserande begreppen kategoriskt respektive relationellt perspektiv. Det kategoriska perspektivet tar sin utgångspunkt i det medicinskt/psykologiska, där eleven är bäraren av problemet pga. låg begåvning, dåliga hemförhållanden etc. och betraktas som en elev *med* svårigheter. Det relationella perspektivet tar sin utgångspunkt i det pedagogiska arbetet, där det handlar om sammanhanget dvs. skolan samt hur verksamheten och pedagogernas arbete är utformat och anpassat till det enskilda barnets behov. Perspektivet fokuserar åtgärder riktade mot omgivningen kring elever *i* svårigheter.

Rosenquist (2007) beskriver en spännvidd mellan dessa idealtyper eller perspektiv och menar att det relationella perspektivet har politiskt och ideologiskt stöd i flera svenska statliga utredningar (t ex SOU 1999:63) och i internationella överenskommelser. Exempel på sådana är FN:s standardregler (United Nations, 2006) och Salamancadeklarationen (Unesco, 2001). De olika perspektiven och dess företrädare har ofta uppfattats som ståendes mycket långt ifrån varandra.

Ytterligare perspektiv har dock vuxit fram under de senaste åren. Nilholm (2003) använder sig av begreppet dilemmaperspektiv och föreslår det som ett alternativ till ovanstående två perspektiv. Dilemmaperspektivet är utvecklat ur kritik mot båda ovanstående motsatta perspektiv, vilka han väljer att beteckna det kompensatoriska respektive det kritiska. Nilholm menar att utbildningsväsendets och skolans komplexitet ofta leder till motsägelsefulla uppdrag. Dilemman är enligt honom ”motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som hela tiden pockar på ställningstaganden” (a.a. 2003, s.61).

Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet KoRP lyfts fram av Ahlberg (2007a, 2009). Utgångspunkten för detta perspektiv är forskning och kunskap om skolan som samhällelig institution, den sociala praktiken och individens förutsättningar och behov. KoRP har sina rötter i den sociokulturella teoribildningen. Det sociokulturella perspektivet presenteras mer utförligt senare i studien.

Sammanfattningsvis visar forskning att traditionen inom specialpedagogik till största del finns inom det kategoriska perspektivet. Detta trots att skolans styrdokument pekar mot en ”relationell förståelse av den specialpedagogiska problematiken” (Emanuelsson m.fl. 2001, s.23) och betonar att frågor och bekymmer ska belysas ur olika perspektiv och på olika nivåer som t.ex. individnivå, gruppnivå, organisationsnivå och samhällsnivå (Ahlberg, 1999).

På senare år verkar man ha öppnat upp för en diskussion om specialpedagogikens framtid, både som forskningsfält och verksamhet, både nationellt och internationellt:

It is in this sense that we believe that it is time to ”move on”. That metaphor however, is unfortunate in its linearity. Theorising, for us, is not a linear progression towards some unequivocal truth, so much as a continuing process of realignment between values, beliefs and assumptions. What makes that process more than a pointless carousel of ever-changing positions is that it is- or can become – a rational process, seeking both to explicate and justify each new alignment that is proposed, If that process does not lead to some absolute and final “truth” it may nonetheless open up new ways of understanding, and hence of acting, for particular times and places (Clark, Dyson & Millward, 1998).

2.1.3. I skolans värld

Begreppet specialpedagogik/specialundervisning började användas under 1960-talet, ofta i talet om elever med speciella svårigheter (Persson, 2007). På liknande sätt används begreppet ”special (needs) education” i den engelskspråkiga världen (Clark, Dyson & Millward, 1998).

Specialpedagoger är en relativt ny yrkesgrupp. Tidigare hade det i skolans värld funnits speciallärare men den utbildningen upphörde 1988. Två år senare tillkom specialpedagogutbildningen som hade en mer uttalad vetenskapsteoretisk tyngdpunkt (Vernersson, 2007). Inom det specialpedagogiska verksamhetsfältet ställs man många gånger inför situationer som är väldigt komplexa och som kräver att man kan se saker från olika perspektiv. Man måste kunna skifta mellan ”olika glasögon” och utforska omvärlden utifrån olika vetenskapsteoretiska utgångspunkter” (Fischbein, 2007, s. 20).

Specialpedagogens examen vilar på de tre kompetenserna att undervisa, att utreda och att utveckla (Rosenqvist, 2007). Yrkesrollen kan dessutom ha rådgivande, konsultativa, handledande och undervisande inslag. Specialpedagogen skall också ha kompetens att leda forsknings- och utredningsarbete (Vernerson, 2007). Trots detta visar studier som gjorts under början av 2000-talet att många specialpedagoger utför undervisningsuppgifter på samma sätt som tidigare utexaminerade speciallärare (Rosenqvist, 2007). Specialpedagogen ska arbeta nära arbetslaget men också vara en samtalspartner och rådgivare för verksamhetens personal och föräldrar (Persson, 2001):

Tillsammans med rektor skall specialpedagogen utgöra en garant för att verksamheten verkligen är till för alla. I ansvaret ligger också att arbeta för att utveckla kvaliteten i det inre arbetet så att en så god lärandemiljö som möjligt kan erbjudas alla barn och unga
(a.a., 2001, s. 106).

Hur den specialpedagogiska kompetensen används tycks vara beroende på frågor om mandat och legitimitet. Skolledarens eller rektors inställning kan vara avgörande för hur specialpedagogens uppdrag ser ut:

Ledningspersoner på organisationsnivå, t.ex. skolledare, har också ett ansvar för att skolan kan befrämja alla barns och ungdomars optimala utveckling och lärande. Detta kräver dock både kunskap om det specialpedagogiska kunskapsfältet och en insikt i de motverkande krafter som styr verksamheten (Fischbein, 2007, s. 28).

2.2. Elevvård & Elevhälsa

Under denna rubrik presenteras först några relevanta styrdokument som elevhälsoteamets medlemmar måste förhålla sig till. Därefter ges en beskrivning av hur begreppet elevhälsa vuxit fram under det senaste decenniet.

2.2.1. Styrdokument

Eftersom elevhälsoteamets arbete många gånger innebär ett möte mellan olika kompetenser och hantering av känsliga uppgifter, så är det av stor vikt att styrdokumentet är tydliggjorda och följs. I följande stycke ges några exempel på dokument som styr arbetet i elevhälsoteamet.

Sekretess

Elevhälsan är ett område som regleras av lagar och förordningar. Den svenska offentlighetsprincipen har sitt ursprung i tryckfrihetsförordningen från 1766 (Bengtsson & Svensson, 2006). Syftet med offentlighetsprincipen är bl. a. att garantera allmänhetens insyn i myndigheternas verksamhet. Denna insyn sker genom att allmänheten kan använda sig av rätten att ta del av en allmän handling. Felaktiga beslut eller godtyckligheter från myndighetens sida kan få publicitet, vilket innebär en rättssäkerhetsgaranti för den enskilde (Erdis, 2000, s. 42). Ett exempel på allmän handling inom skolans värld är protokoll från olika konferenser.

Sekretesslagen trädde i kraft 1981. För grundskolans del är följande sekretessregler relevanta (Erdis 2000; Bengtsson & Svensson, 2006):

- Hälso- och sjukvårdssekretessen gäller skolläkare och skolsköterska: Bestämmelserna är sådana att uppgifter till utomstående mycket sällan kan lämnas ut. Inom skolan är skolhälsovården en självständig verksamhet och huvudregeln är alltså att sekretess gäller (7 kap.1 § SekrL).
- Skolsekretessparagrafen gäller för övrig grundskoleverksamhet, även skolkurator och skolpsykologs verksamheter, vilka alltså inte är att betrakta som självständiga. Kurator och psykolog har den näst strängaste sekretessen inom skolan vilket innebär att om rektor begär uppgifter har de skyldighet att lämna ut dessa. Uppgifter om enskild elev kan också lämnas ut till annan skolpersonal, dock endast om de anser det vara nödvändigt för att eleven skall få hjälp. För övrigt gäller sekretess inom skolan, beträffande enskilds personliga förhållanden, endast om det kan antas att den uppgiften rör eller honom närstående lider men om uppgiften röjs (7 kap. 9§ SekrL).

Skollag o skolförordningar

En likvärdig utbildning förutsätter ett särskilt stöd till de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen för utbildningen (Skolverket, 2008). Elever som behöver särskilt stöd har enligt lagstiftning rätt att få hjälp.

Om stödåtgärder inom klassens/gruppens ram inte är tillräckliga kan särskilda stödinsatser behövas. Stödinsatserna beskrivs i lagtext i grundskoleförordningen 5 kap §1-10. Det kan handla om hemspråksundervisning, svenska som andra språk, stödundervisning, särskild undervisning och anpassad studiegång. Särskilt stöd ska i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om särskilda skäl finns, får stödet ges i särskild undervisningsgrupp men då krävs beslut av skolans syrelse (a.a. 2008).

En av de viktigaste åtgärder som åberopas i lagen när en elev behöver särskilda stödåtgärder, är upprättandet av åtgärdsprogram. De nya bestämmelserna utredning och åtgärdsprogram trädde i kraft den 1 juni 2006 och beskrivs i grundskoleförordningen, 5 kap.1 § tredje och fjärde stycket:

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas.

(Skolverket, 2008, s. 16).

Enligt skolförordningarna skall det finnas en elevvårdskonferens för behandling av elevvårdsfrågor. Personalkategorier som är uppräknade i stadgarna (3 kap. 3-4 § GrF) är skolledningen, företrädare för elevhälsan (psykolog, kurator, skolsköterska/-läkare), klasslärare och eventuellt andra i klassen undervisande lärare (Erdis 2000; Skolverket 2008).

Protokoll skall föras vid elevvårdskonferens (3 kap. 5 § GrF). Det innebär att den som skriver bör tänka på att formulera sig så att den enskilde elevens integritet inte blir kränkt. Det är ”vuxencentrerade processer” som konstruerar eleverna i skolans elevdokumentation (Andreasson & Asp-Onjö, 2009, s 51). Beslut och protokoll i elevvårdsärenden är offentliga men de handlingar som finns som underlag för besluten kan vara hemliga. Om vårdnadshavare och/eller elev så begär, måste dock protokoll eller anteckningar visas för dem (Erdis, 2000).

Lpo 94

Enligt Läroplanen [Lpo94] ska alla elever få möjlighet att utvecklas till demokratiska och socialt medvetna samhällsmedborgare. Alla barn och elever ska ha rätt att utvecklas på ett åldersadekvat sätt i skolmiljön. Skolan skall främja en miljö där en levande social gemenskap ger trygghet, vilja och lust att lära, vilket innefattar ett respektfullt bemötande (Utbildningsdepartementet, 1994).

Läroplanen uttrycker tydligt att alla som arbetar i skolan ska samverka och ansvara för att elever i behov av särskilt stöd ska få den hjälp de behöver. All skolpersonal skall hjälpa elever som behöver särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande (a.a. 1994)

Rektor är ytterst ansvarig för verksamheten och har enligt Lpo 94 ansvaret för grundskolans resultat inom givna ramar (Verneresson, 2007). Rektor har alltså ansvar för resursfördelning men även för stödåtgärder vilket innebär ansvar för utformning av undervisning och elevvårdsverksamhet så att eleverna får det särskilda stöd och den särskilda hjälp de behöver. Enligt Lpo94 är det i första hand läraren som ska stimulera, handleda och ge stöd till elever i svårigheter (Utbildningsdepartementet, 1994).

2.2.2. Elevhälsoteam

Under denna rubrik ges en förklaring till hur utredningar och politiska beslut ligger bakom utvecklingen av elevhälsa och elevhälsoteam inom den svenska skolan. Vidare sammanfattas delar av elevhälsans uppdrag och svensk forskning om densamma.

Utredningar o politik

Begreppet elevhälsa har använts i cirka tio år. Det introducerades i samband med den statliga utredningen "Från dubbla spår till Elevhälsa" (SOU 2 000:19). Titeln på utredningen associerar till att elevvården och skolans pedagogiska verksamhet tidigare löpte bredvid varandra som på dubbla, ibland tredubbla, spår; skolhälsovården körde sitt spår, elevvården sitt och skolans pedagoger sitt.

Utredningen ledde fram till en regeringsproposition (Regeringskansliet, 2001) där man föreslog att elevhälsa skulle bli ett eget verksamhetsområde inom skolan. Utgångspunkten var ett vidgat hälsobegrepp och man förespråkade att skolhälsovård, elevvård och specialpedagogiska insatser på ett tydligt sätt skulle samordnas för att komplettera varandra under benämningen elevhälsa. Social, psykologisk, medicinsk, omvårdnads, specialpedagogisk och studie- och yrkesvägledande kompetens föreslogs ingå (a.a. 2001).

Uppdrag

I mars 2002 fattade riksdagen beslut om elevhälsa. Nedan sammanfattas några områden i uppdraget:

Övergripande gäller för elevhälsan liksom för övrig personal att arbeta för att främja lärande, överföra och gestalta de grundläggande värdena samt i samarbete med hemmen främja elevernas harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. All personal skall ha ansvar för att skapa en skola för hälsa, lärande och trygghet dvs. goda lärande miljöer (Utbildningsdepartementet, 1994).

Lärande och hälsa påverkas av samma generella faktorer, t.ex. trygghet, trivsel, upplevelse av sammanhang och helhet, delaktighet, inflytande och självkänsla samt möjligheterna att få använda alla sinnen och utveckla kreativitet. Det innebär även att ha möjlighet att påverka de villkor under vilka man lever och få återkoppling på det man gör. Dessa faktorer innebär att arbetet med elevhälsa bör vara förebyggande och hälsofrämjande och "en förskjutning bör ske från risk- till friskfaktorer, från vuxen- till elevperspektiv samt från information till dialog och kommunikation" (Regeringskansliet, 2001, s. 27).

Elevhälsan ska ha fokus på elever i behov av särskilt stöd och bör ha en självklar roll i arbetet med analys och åtgärder som inriktas på såväl individ som grupp- och skolnivå. Elevhälsans kunskaper bör tas tillvara vid utarbetande, genomförande och uppföljning av åtgärdsprogram.

På individnivå ska elevhälsan bidra till att undanröja hinder för kunskapsutveckling och personlig utveckling samt bidra till utvecklandet av pedagogiska strategier. På grupp- och organisationsnivå ska följande områden uppmärksammas: arbetsmiljö, övergångar t.ex. mellan olika verksamheter, teman t.ex. inom demokrati, värdegrundsfrågor, hälsa/livsstil samt sex och samlevnad. Formellt är det rektor som fattar beslut i elevhälsoteamet (SOU 2002:121).

Samverkan för elevens bästa är en viktig del i elevhälsans uppdrag. Vikten av samverkan med föräldrar betonas i Lpo 94. Där uttrycks att skolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling: ”Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen” (Utbildningsdepartementet, 1994, s.11). I samverkan och i mötet mellan professionella från skolan och föräldrar till barn i behov av särskilt stöd är det av yttersta vikt att elevhälsan och övrig personal strävar efter kommunikation och delaktighet.

Samarbete med andra myndigheter och instanser kan handla om förebyggande arbete, nya forskningsrön eller annat kunskaps- och erfarenhetsutbyte. I den praktiska verkligheten är det av största vikt att det sker en samverkan mellan olika institutioner, såsom skola, socialtjänst och polis. Lundgren och Persson (2003) hävdar att sekretessen inte får slarvas med i sammanhang där olika institutioner möts: ”Det är alltså viktigt att den enskildes skydd och rätt till integritet och anonymitet inte åsidosätts i strävan att skapa samverkansarenor för att effektivisera arbetet” (a.a. s. 81). Vidare hävdar de att ”upplevelsen att man som institution tjänar på att samarbeta ger större framgång” (s.83) och menar att en ömsesidighet i ett samarbete mellan olika parter är en viktig förutsättning. Ytterligare en förutsättning enligt författarna är att man från alla håll arbetar och tänker proaktivt, med förebyggande åtgärder. Samarbete mellan olika personalgrupper och kompetenser som jobbar med hälsofrämjande arbete i skolan är också viktigt för den enskilda elevens möjlighet till utveckling. Att elevhälsan bör vara lättillgänglig och nära för eleverna, betonas också i propositionen Hälsa, lärande och trygghet (Regeringskansliet, 2001). Elevernas förtroende för elevhälsopersonal lyfts fram i en undersökning:

Elevvårdspersonalen är den kategori av vuxna i skolan som åtnjuter störst förtroende av eleverna om de får problem i skolan” (Skolverket, 1998).

Sammanfattningsvis är det av stor vikt att skolans elevhälsa, elevhälsoteamet, på ett effektivt och konstruktivt sätt, arbetar för att förebygga, främja och stödja elever som uppvisar svårigheter, för att reducera framtida problem. Tillsammans kan de bilda en väl sammansatt grupp med sina specifika arbetsuppgifter, kompetenser och kunskaper om den enskilda människans utveckling och hur samspelet mellan olika nivåer i samhället påverkas (SOU, 2000:19, s. 215).

Svensk forskning om eht

Hjørne och Säljö (2008) menar att elevhälsans främsta uppdrag är att stötta elever och utveckla skolan så att den i största möjliga utsträckning kan möta barn med olika förutsättningar och hjälpa dem att finna sig tillrätta i rollen som en elev i en skola för alla. De framskriver elevhälsan som ett av skolans viktigaste uppdrag. De visar på flera områden som de menar behöver utvecklas i elevhälsoteamsarbetet.

Ofta förläggs problemet till det enskilda barnet, man ser inte till miljön runt omkring och det saknas beskrivningar av när och hur svårigheterna uppkommer. I diskussionen kring elevernas svårigheter ges inte någon bredare eller djupare förståelse och man drar inte heller nytta av de olika kompetenserna i teamet (a.a. 2008).

En grupp med flera kompetenser

Begreppet team kommer från engelskan med ursprunglig betydelse ”spann” (av hästar eller oxar som drog i par). I nationalencyklopedin beskrivs teamet som ”en mindre grupp som samarbetar i ett bestämt syfte, ofta med betoning på sammanhållningen” (Svedberg, 2007). Valet att kalla elevhälsoteamet för just team kan förstås som en markering att påvisa vikten av att vara en grupp som håller samman och medvetet arbetar med gemensamma krafter i sitt uppdrag utifrån sin egen yrkesmässiga kompetens.

Enligt Danielsson & Liljeroth (1996) är det avgörande för vår yrkesmässiga kompetens att tankar, ord och handling överensstämmer. Tänkandet är centrum för förhållningssättet och för att kunna förhålla sig kreativt i arbetet måste man reflektera över sig själv och utveckla sin självkänedom och självkänsla. Ett yrkesmässigt förhållningssätt ”borde innebära utveckling av medvetenhet om hur man påverkar andra och påverkas av andra” (a.a. s. 24). Vårt förhållningssätt hänger tätt samman med vår förmåga till empati och för att kunna utveckla ett förhållningssätt där man är medveten om sitt och andras samspel krävs en empatisk förmåga.

Empati kan beskrivas som förmågan att förstå en annan individs känslor utan att varken värdera eller bedöma dessa samt att kunna uppfatta en annan människas känslomässiga tillstånd eller bakomliggande emotionella budskap (Kinge, 2000). I kontakten människor emellan blir just denna förståelse, denna förmåga att uppfatta den andre, till hjälp i fortsatt relation. Att vara empatisk betyder då att man fokuserar sin uppmärksamhet mot det budskap som den andra människan sänder ut genom sina känslor, handlingar och sin verbala respektive ickeverbala kommunikation¹ (a.a.).

I förebyggande arbete kring barn menar Lundgren och Persson (2003) att KASAM och Antonovskys teorier är värdefulla hjälpmedel. De beskriver att Antonovsky på 1960- och 1970-talen utvecklade begreppet ”sense of coherence”, vilket i svensk översättning översätts till KASAM, känsla av sammanhang.

Antonovsky menar att en människa behöver ha en känsla av sammanhang i sitt liv för att kunna må bra. En del av bakgrunden till begreppet är Antonovskys syn på hur den enskilda människan, men även professionella kan arbeta hälsofrämjande. Inom KASAM betonar man det salutogena perspektivet framför det patogena och försöker förstå hur och varför människor klarar av att hålla sig fysiskt och socialt friska trots yttre stress och påfrestning.

¹ Ickeverbala kommunikation innefattar enligt Wibeck (2000) sådant som ögonkast, leenden och kroppsställning

Begreppet KASAM består av tre viktiga delkomponenter: begriplighet, hanterbarhet samt motivation/meningsfullhet. Antonovsky menar att det är dessa tre samt relationen dem emellan som spelar en avgörande roll för människan och hennes välbefinnande.

- *Begriplighet* innebär att det är möjligt att strukturera upp både yttre och inre händelser
- *Hanterbarhet* innebär att det är möjligt att med egen eller andras hjälp möta och hantera olika händelser i livet.
- *Motivation* och *meningsfullhet* innebär att det är värt att anta utmaningar oavsett belöning efteråt.

(Lundgren & Persson 2001)

Gjems (1997) menar att medlemmarna i en grupp utvecklar en kollektiv kunskap. Den kunskapen kan handla om vad och hur man bör göra saker och ting. Kunskapen som man tillsammans utvecklar blir till en sorts plattform som påverkar hur man handlar, samverkar, vilka rutiner man får och hur strukturer byggs upp. Också tysta överenskommelser genom ickeverbal kommunikation kan utvecklas och bli en del av detta vetande: *så här gör vi och så där gör vi inte*. Man behöver inte förklara vad och hur man ska göra något utan har en gemensam förståelse av vad som är det rätta att göra i sammanhanget (a.a.).

2.3. Teoretiska utgångspunkter

I föreliggande studie har det sociokulturella perspektivet valts som teoretisk utgångspunkt och fokus ligger på samspel och kommunikation. Ahlberg (2007a) menar att teorier ska ses som ”tankekonstruktioner” som används för att beskriva observerade företeelser eller för att ge mening och innebörd åt upplevda eller iakttagna fenomen.

Inom specialpedagogiken finner vi inte några egna stora teorier och därför brukar forskningsområdet vanligtvis kartläggas och beskriva utifrån olika perspektiv. (Ahlberg, 2009, s. 18).

2.3.1. Sociokulturellt perspektiv/teori

Utgångspunkten för ett sociokulturellt perspektiv är ett intresse för hur individer och grupper, som exempelvis ett elevhälsoteam, formas av deltagande i s.k. sociala praktiker. Intresset är också inriktat på hur kulturella redskap (t.ex. språk) och kognitiva resurser utnyttjas (Berntsson, personlig kommunikation, 25 november 2009).

All forskning grundar sig på olika epistemologiska och ontologiska antaganden (Ahlberg, 2007a). Ur ett sociokulturellt perspektiv betraktas verkligheten/världen som bestående av sociala praktiker eller diskurser och människan uppfattas som en kommunicerande deltagare i olika sådana praktiker. Med hjälp av språket formar vi alltså vår syn på världen, vår ontologi. Kunskapssynen, det epistemologiska, är i ett sociokulturellt perspektiv konstruktivistisk, dvs. kunskap om verkligheten konstrueras och ett viktigt redskap i sammanhanget är språket. Genom vårt sätt att tala visar vi vår syn på kunskap. Vår syn på kunskap, epistemologin, visar vi också i vårt sätt att tala.

2.3.2. Perspektivets rötter

Det sociokulturella perspektivet bygger på Vygotskys teorier om lärandet. Men Dysthe (2003) menar att rötter också finns i Deweys och Meads tänkande. Gemensamt för de tre är att begreppen interaktion och samverkan är centrala i deras teorier samt att deras teorier bygger på den grundläggande uppfattningen att det är den sociala gruppen, den gemenskap som individen är en del av, som är själva utgångspunkten för lärande (a.a. 2003, s.8).

Dysthe (2003) menar vidare att det finns olika aspekter av samspel, en handlingsaspekt, en relationell aspekt och en verbal aspekt och att de tre ovan nämnda teoretikerna egentligen fokuserade varsin av dessa tre aspekter. Dewey intresserade sig främst för handlingsaspekten, Mead för den relationella aspekten och Vygotskij för den verbala (a.a. s.10). Dessa ställningstaganden visar sig i deras sätt att förstå samspel och lärande. För att närmare förstå det sociokulturella perspektivets rötter vill vi nedan kortfattat beskriva något av deras teorier:

Vygotsky var en rysk utvecklingspsykolog som levde och verkade 1896-1934. Han betonar språket och kommunikationens betydelse för all inläring. Han framhåller att kunskap konstrueras genom aktivt samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer. Interaktion och samarbete är enligt honom helt avgörande för lärande och menar vidare att språk och tanke påverkar varandra ömsesidigt. Vygotsky betonar också vikten av individens förankring i dels en kultur men också i ett socialt och historiskt sammanhang. Vygotskij menar att sammanhangets betydelse för lärandet inte nog kan understrykas (Dysthe, 2003).

Amerikanen John Dewey (1859-1952) brukar räknas som en av pragmatismens² grundare. Dewey är kanske mest känd för idén om "learning by doing" där han förordar experiment som centralt i undervisning och framhåller hur viktigt det är att barnet själv ska pröva sig fram. Dewey skiljer mellan situationer där vanemässiga handlingar dominerar och så kallade problematiska situationer (Vaage, 2003). Problematiska situationer beskriver han som att de kräver att man stannar upp och reflekterar och tänker över vad man skall göra. Dessa situationer möjliggör ett reflexivt lärande och innebär problemlösning och att vi rekonstruerar vår erfarenhet (a.a. 2003).

² Pragmatismen är en filosofisk riktning som sätter handlingen och viljelivet framför läran (Kroksmark, 1989, s 127)

Mead, som fokuserar den relationella aspekten, använder sig av begreppet socialitet och menar att socialitet beskriver kompetensen att kunna se saker ur andras perspektiv. Socialiteten är avgörande menar han för förståelsen av läroprocesser och hur relationer till andra konstituerar lärande. Att se ur andras perspektiv innebär att vi tillsammans får en differentiering av erfarenheter och därmed lär oss. Ett par uttryckssätt som myntades av Mead illustrerar denna tanke: ”Taking the attitude of the other” eller ”taking the perspective of the other” (a.a. 2003, s.126).

Trots dessa ovan beskrivna historiska rötter är det först från och med 1990-talet som sociokulturella perspektiv framstår som en riktning inom specialpedagogisk och pedagogisk forskning (Dysthe, 2003).

2.3.3. Perspektivet idag

Säljö är idag en av de främsta företrädarna för det sociokulturella perspektivet i Sverige. Enligt honom är lärande en aspekt av all mänsklig verksamhet: ”Det finns i varje trivialt samtal, handling eller händelse en möjlighet att individer eller grupper tar med sig någonting som man kommer att använda i en framtida situation” (Säljö, 2000, s.13).

När vi talar om hur människor lär och vad som är väsentligt att kunna, måste vi förutom människans intellektuella förutsättningar också ta hänsyn till de materiella förutsättningar hon har och i vilket kulturellt sammanhang lärandet sker. Människan som biologisk varelse och art har inte nämnvärt utvecklats under de senare årtusendena. Trots detta har vi, i samverkan människor emellan, kunnat skapa komplicerade samhällen. Det beror på att vi har utvecklat intellektuella eller fysiska redskap, artefakter. Säljö förklarar att tidigare generationers erfarenheter och insikter finns inbyggda i dessa redskap. När vi använder redskapen idag, utnyttjar vi dessa erfarenheter (a.a.).

Inom det sociokulturella perspektivet talar man i detta sammanhang om mediering; världen är förtolkad för oss genom tidigare generationers erfarenheter och kunskaper, vår kultur och dess fysiska och intellektuella redskap, inte minst språket. Som ett kitt mellan olika tidsepoker och kulturer finns människans förmåga att kommunicera. Medieringen sker med hjälp av artefakter och hjälpmedel av olika slag, men Säljö menar ändå att det allra viktigaste medierande verktyget är ”de resurser som finns i vårt språk”(a.a. s. 82). Kommunikationen har två viktiga funktioner i det sociokulturella perspektivet ”Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare” (a.a. s.22).

Enligt det sociokulturella perspektivet är kunskapen distribuerad, vilket innebär att den är fördelad bland individer i en grupp, t.ex. ett elevhälsoteam. Var och en besitter olika delkunskaper, vilka alla behövs för att få en bättre helhetssyn. Därför blir gruppens konstitution viktig. En bred och olik kompetens är naturligtvis angelägen här för att utveckling ska kunna ske. Inom elevhälsoteamet distribueras kunskap och alla ska bidra med sin kompetens för att få en större förståelse kring eleven i svårigheter.

Lärandet sker enligt Säljö genom deltagandet i en social praktik. Elevhälsoteamet är en social praktik där samspelet mellan den enskilda deltagaren och de andra deltagarna inom själva gruppen är viktig för individens och gruppens lärande. Men det kan också

beskrivas som en kommunikativ praktik menar Hjørne (personlig kommunikation, 16 december, 2009) och beskriver att den kommunikativa praktiken medierar omvärlden. Elevhälsoteamet medierar omvärlden som finns utanför. Omvärlden för elevhälsoteamets del skulle kunna vara eleven, föräldrar, pedagoger eller samhälleliga instanser.

Enligt en sociokulturell teori är lärandet situerat i en kontext, vilket innebär att lärandet äger rum i ett sammanhang. ”Att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar är något av kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv” (Säljö, 2000, s.130) Elevhälsoteamet är ett sammanhang, en kontext där lärande och utveckling av de olika kompetenserna kan ske.

3. Studiens syfte

Denna studie ska ses som ett bidrag till förståelsen av elevhälsoteamsmötet som en social praktik, där olika professioner regelbundet möts för att samarbeta kring elever i behov av särskilt stöd. Det övergripande syftet med studien är att, ur ett sociokulturellt perspektiv, undersöka och förstå hur ett elevhälsoteam använder kommunikation och samspel som redskap i sitt uppdrag och arbete med elever i behov av särskilt stöd. Syftet preciseras genom följande frågeställningar:

1. Hur uttrycks tankar om elevhälsans uppdrag?
2. Vad kan vi uppfatta när det gäller verbal aspekt av samspel i elevhälsoteamet?
3. Vad kan vi uppfatta när det gäller handlingsaspekt av samspel i elevhälsoteamet?
4. Vad kan vi uppfatta när det gäller relationell aspekt av samspel i elevhälsoteamet?

4. Metod och genomförande

4.1. Val av metod

Utifrån det övergripande syftet, att undersöka och förstå hur ett elevhälsoteam använder kommunikation och samspel som redskap, så har en kvalitativ forskningsansats valts. Bell (2006) menar att om forskaren är intresserad av hur människor upplever sin värld så är en kvalitativ ansats att förordas. På samma sätt hävdar Trost (1993) att om syftet med studien är att förstå människors sätt att resonera eller att urskilja varierande

handlingsmönster så ska forskaren välja en kvalitativ ansats. Vi har valt en hermeneutisk ansats, vilket innebär att vi på ett tidigt stadium analyserar och tolkar empirin. En kortfattad beskrivning av hermeneutiken följer under egen rubrik.

Fokus för studien var ett elevhälsoteams veckovisa möte. Det empiriska underlaget utgörs av tre observationer gjorda vid tre elevhälsoteamsmöten, men också av en fokusgruppsintervju med nämnda elevhälsoteam. Anledningen till att vi endast gjorde tre observationer handlar främst om tid, men enligt Alvesson och Sköldberg (2008) är det inte mängden av utsagor som är intressant utan snarare det närmare studiet av nyanser i olika beskrivningar. Vi tog också del av kommunens och skolans dokument för att få en bakgrundsinformation kring hur uppdrag och vision kring arbetet i elevhälsoteamet ser ut. Denna information används i beskrivningen av urval och i resultatdelen.

Att kombinera den deltagande observationen och fokusgruppsintervjun med egna reflektioner och anteckningar, skulle kunna beskrivas som en form av triangulering, dvs. att betrakta ur flera olika vinklar. Fangen (2005) menar att man vid triangulering antingen låter metoderna vara likställda eller underordnade. I vårt fall anser vi att metoderna varit likställda. Andreasson och Asp-Onsjö (2009) menar att trianguleringen ”i bästa fall kan bidra med en mångfasetterad beskrivning” (s. 53). Wibeck (2000) skriver om fokusgruppsintervjuns möjlighet att komplettera den deltagande observationen genom att ”ge en koncentrerad insikt om hur gruppmedlemmarna tänker kring ett visst ämne” (s.58). Avsikten med att genomföra fokusgruppsintervjun efter observationstillfällena var att låta elevhälsoteamet reflektera över, beskriva och delge sina tankar/uppfattningar kring sitt arbete och sina möten. Härmed hoppades vi få ett kompletterande underlag för studien samtidigt som teamet gavs en möjlighet till gemensam reflektion och utveckling.

4.1.1. Deltagande observation

Fangen (2005) beskriver att den deltagande observationen kan ”röra sig på en skala som går från att endast observera till att endast delta” (s.30). Vi kombinerade dessa båda ytterligheter och försökte tona ner vår observationsroll och snarare gå i samspel med elevhälsoteamet genom att försöka delta i mötets sociala samspel. Ett överordnat syfte med den deltagande observation är, enligt författaren, att kunna beskriva vad och hur individerna interagerar i ett sammanhang som inte utformats av oss som forskare.

4.1.2. Fokusgruppsintervju

Fokusgruppsintervjun beskrivs av Wibeck (2000) som ett gruppsamtal som är strukturerat i varierande grad. Vi valde att använda oss av den halvstrukturerade fokusgruppsintervjun vilket innebär att deltagarna samtalar med varandra utifrån frågor eller ämnen som ledaren, moderatorn, lyfter. Vi ville få del av gruppens tankar och uppfattningar, men också av den enskilda deltagarens. Därför var en fokusgruppsintervju att föredra framför enskilda intervjuer. Wibeck menar också att fokusgruppsintervjun kan generera nya kunskaper och insikter hos teamet vilket vi naturligtvis hoppades på.

Gjems (1997) betonar vikten av att medlemmar med olika kompetenser ställer frågor till varandra som rör den kollektiva kunskapen för att bygga upp kompetens. Fokusgruppen består av en redan existerande grupp, elevhälsoteamet. Wibeck (2000) menar att den största risken med en sådan grupp är att medlemmarna kan falla in i sina vanliga roller. Enligt henne har moderatorn här ett svårt uppdrag eftersom detta är näst intill omöjligt att upptäcka. Hon anser dock inte att det finns tillräcklig tunga skäl att avstå från att använda sig av redan existerande grupper. En annan nackdel och svårighet med fokusgruppsintervjun är att allas röst kanske inte blir hörd, majoritetsåsikter som egentligen inte omfattar någon kan bli gällande (Stukát, 2005).

Enligt Wibeck (2000) används fokusgruppsintervjuer dels för att studera innehåll (åsikter, attityder, tankar, uppfattningar etc.) och dels för att studera själva interaktionen. Vi använde oss av metoden främst för att få reda på deltagarnas uppfattningar kring elevhälsoteamet och dess möten.

4.1.3. Hermeneutisk tolkning

Hermeneutiken kan beskrivas som en förståelse- och tolkningslära. Inom hermeneutiken arbetar man med tolkning av texter. Med begreppet text kan dels skrivna och talade yttranden avses (bokstavlig text), dels yttranden i form av social handling (bildlig) (Alvesson & Sköldberg 2008; Forsmark 2009).

Ett centralt begrepp för ansatsen är den hermeneutiska cirkeln eller spiralen. Med detta menas att forskaren i sin analys och sitt tolkningsarbete hela tiden pendlar i en cirkelformad rörelse mellan å ena sidan helhet/delar och förförståelse/förståelse. Alvesson och Sköldberg (2008) förklarar processen med att forskaren i dialog med texten och med sin förförståelse ”börjar i någon punkt, borrar sig successivt in genom att alternera mellan del och helhet” (a.a. s.194). Härigenom framträder ett mönster som ger en djupare förståelse av texten, ”en annan aspekt än den som omedelbart erhålles vid läsning” (a.a. s.205) .

Författarna beskriver hermeneutikens rötter och utveckling och menar att tolkningen eller förståelsen alltmer kommit att förknippas med empati, dvs. ett ”tillvägagångssätt genom vilket man lever sig in i (tänker sig in i, känner sig in i) den handlandes (skrivandes, talandes) situation” (s. 195). Som forskare försöker man med fantasins hjälp sätta sig in i aktörens (författarens/talarens) ställe för att därigenom klarare kunna förstå innebörden av handlingen (det skrivna/talet).

4.2. Genomförande

Förhoppningen var att komma i kontakt med ett elevhälsoteam där vi skulle kunna finna goda exempel på hur ett elevhälsoteam kan kommunicera och samspela. Via kommunens hemsida kom vi i kontakt med en person på förvaltningsnivå som rekommenderade ett elevhälsoteam, vilket av denna person också beskrevs som framgångsrikt.

Vi fick kontakt med skolans rektor och berättade om studien och frågade om eventuell möjlighet att få göra deltagande observationer i elevhälsoteamet samt en fokusgruppsintervju med detsamma. Rektor blev här vår ”portvakt” (Fangen, 2005, s. 72) som gav oss tillträde till elevhälsoteamet. Hon lovade att återkomma efter samtal med deltagarna i elevhälsoteamet och vi skickade ett brev via e-post (bil.1), där vi beskrev studien och hur arbetet skulle te sig rent etiskt, allt enligt de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet 2002). Efter några dagar fick vi besked från rektor att teamet gärna ville medverka. Vi kom överens om datum och välkomnades till ett första elevhälsoteamsmöte.

Elevhälsoteamet finns på en 7-9 skola i en mellanstor kommun i Västsverige. På skolan går ca 450 elever, varav ca 80 st. enligt rektor för närvarande har någon form av stöd. Antalet elever varierar mellan 16 - 22 st. per klass. Skolans två rektorer har ett delat ledarskap och lärarna är organiserade i arbetslag. Elevhälsoteamet består, förutom rektorerna, av en specialpedagog, en kurator, en skolsköterska och en studie- och yrkesvägledare. Dessutom finns på kommunal nivå tillgång till psykolog och skolläkare.

Deltagande observation

De deltagande observationerna ägde rum under tre elevhälsoteamsmöten i april 2010. Lokalen var densamma som teamet vanligtvis använder för sina möten. Varje möte och därmed observation varade ca två timmar. Vi valde att placera oss på olika ställen från tillfälle till tillfälle eftersom vi ville få möjlighet att observera vad som hände från olika håll. Vi anpassade oss också efter hur deltagarna placerade sig.

Bell (2006) menar att för att observationerna ska vara givande i ett forskningssyfte är det viktigt att göra någon form av pilotstudie. Vi gjorde därför en sådan för att bekanta oss med miljön, med människorna och med hur de kommunicerar. Bell (2006) betonar att det är viktigt att bilda sig en uppfattning om vad en observation innebär och vilka eventuella svagheter och styrkor som framkommer. Stukát (2005) rekommenderar en försöksobservation, mest för deltagarnas möjlighet att vänja sig vid observerandet och därmed bli mindre störda.

Efter pilotobservationen kunde vi också ställa oss ett antal frågor: Hur ska observationen ske så naturligt som möjligt? På vilket sätt påverkas elevhälsoteamsdeltagarna av MP3-spelaren? På vilket sätt reagerar teamet? Vad tror vi skapar stress?

Våra reflektioner och diskussioner kring dessa frågor medförde att vi bestämde oss för att inte ha en observationsguide att fylla i, utan endast spela in mötet med hjälp av en MP3-spelare och föra anteckningar ytterst sparsamt. Vi var också måna om att klä oss förhållandevis diskret för att i viss mån anpassa oss och därmed uppnå förtroende och tillträde. Viljan och ambitionen var att möta teamet med intresse och empati och vi upplevde att vi verkligen var välkomna och i stor utsträckning gavs tillträde.

Fokusgruppsintervju

Vi genomförde också en fokusgruppsintervju med elevhälsoteamet. Innan själva samtalet/intervjun planerades och formulerades en "frågeguide" (Stukát, 2005) med de grundläggande frågeställningarna tillhands (bil.1). Guiden utformades utifrån lite bredare områden som vi menade behövde täckas in, dels för att nå syftet, dels för att få svar på frågor som kommit upp under den deltagande observationen.

Under själva intervjun/samtalet ansvarade vi för olika delar. En av oss var moderator och hade som uppgift att ställa frågor och leda samtalet och den andre hade ansvar för att observera samtalet och föra stödanteckningar. Vi var på plats före teamet i det ordinarie mötesrummet och förberedde för att skapa trygghet. Vi lade fram vår lilla MP3 spelare, såg till att det fanns plats till alla och satte oss strategiskt vid varsin långsida av bordet (Wibeck 2000). Under samtalet introducerades olika ämnen och frågor och deltagarna fick samtala och redogöra relativt fritt kring dessa (bil 1). För att ingen skulle ta över samtalet och därmed hindra andra att komma till tals fick moderatören emellanåt styra samtalet och fördela ordet.

4.3. Studiens trovärdighet

I kvalitativa studier menar Fangen (2005) att man kan tala om trovärdighet istället för validitet och reliabilitet. Vanligtvis är det inte optimalt med ett kortvarigt fältarbete, men med ett avgränsat ämne har man ändå möjlighet att få tillräckligt med data, empiri (a.a.). Enligt författaren är en annan nackdel att "vi inte blir tillräckligt väl kända eller inte finns på plats tillräckligt länge för att kunna testa våra tolkningar i olika sammanhang" (a.a. s.117). Vi träffade teamet vid fem olika tillfällen vilket bidrog till att göra oss bekanta för elevhälsoteamet. Vi menar att vi, med det förhållandevis begränsade syftet, med tre observationer på två timmar vardera samt en fokusgruppsintervju, har tillräcklig empiri för den här studien.

Observatörens egna känslor och förförståelse kan påverka observationen. Jaggar skriver (Alvesson & Sköldberg, 2008) att känslor påverkar observationen och menar att det är av stor vikt att som forskare lära sig lyssna till sina egna känslor och vara medveten om att de är avhängiga hur man tolkar situationer och sammanhang. Vår avsikt var således att vara lyhörda och reflekterande kring egna känslor och införstådda med att de påverkar vilka bedömningar och tolkningar vi gör. Vad vi väljer ut och tolkar är påverkat av egna känslor för person, sammanhang etc. Vår förförståelse för elevhälsoteamsmöten grundas i egna erfarenheter från våra hemkommuners arbete kring elevhälsa på skolor för barn i åldrarna 7-12 år, samt från vår utbildning där vi haft studier kring elevhälsouppdraget. Däremot har ingen av oss någon direkt erfarenhet av elevhälsoarbete kring barn och ungdomar i åldrarna 12-15 år.

4.4. Analys

Efter varje observation var vi noga med att enskilt skriva ner reflektioner och tankar från observationstillfället, för att inte påverka varandra i första skedet. Efter varje avslutad observation skrevs också hela inspelningen ut, dvs. transkriberades. Fangen (2005) menar att det är av stor vikt att skriva ut samma dag för att undvika att information tappas bort.

Analysen av empirin pågår redan från första stund i en fältarbetsstudie (a.a.). Vårt tidiga analysarbete hjälpte oss att se samband och vi började kategorisera och göra urval och analys samtidigt. Vi försökte se och förstå betydelsen av handlandet i interaktionen och göra värderingar av vad som hade relevans för studien.

Vi hade inte planerat från början hur våra teman skulle se ut men i denna fas av analysarbetet blev vi inspirerade av Dysthes (2003) beskrivning av samspelets tre aspekter. Nyfikenheten fick oss att prova om det kunde vara en möjlig analysmodell för vårt resultat. I och med att vi fann att det faktiskt var en möjlig modell så fick råmaterialet stuvras om och nya mönster och teman framträdde.

4.5. Etik

Vi har under studiens gång varit införstådda med att vi måste göra etiska ställningstaganden samt följa de fyra allmänna huvudkraven från Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet [HSFR]: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Innan studien påbörjades, informerades rektor om studien och dess syfte. Rektor gjorde därefter en förfrågan och försäkrade sig om att elevhälsoteamet ville medverka. För att ytterligare klargöra bakgrund och syfte, skickades ett e-brev där det också betonades att deltagandet var frivilligt och att det fanns möjlighet att avbryta detsamma om så skulle önskas. Vi informerade också teamet om vår avsikt att vara varsamma med tanke på den enskilda deltagarens integritet. Vi har under hela studien varit noga med att förvara det insamlade materialet säkert och har endast använt det till studien (Stukát 2005).

5. Resultat

I detta kapitel redovisas empirin. Utifrån syftet och de preciserade frågeställningarna har vi valt att presentera resultatet i olika teman. Eftersom vi ser att den deltagande observationen och fokusgruppsintervjun kompletterar varandra, så redovisar vi resultatet gemensamt som en helhet. Vi har för avsikt att det tydligt ska framgå om citat etc. är hämtat från den deltagande observationen eller från fokusgruppsintervjun. En del av delarna i citaten är ändrade från talspråk till skriftspråk för att vara enklare att läsa, men i huvudsak har vi skrivit precis så som våra respondenter har sagt.

För att i möjligaste mån behålla anonymiteten kallar vi deltagarna i mötet för ”deltagare”, men däremot benämns båda rektorerna ”rektor”. Anledningen är att rektor har en annan roll än resten av teamet och är dess ledare och ansvarig. Eleven kallas konsekvent för eleven och är det så att eleven beskrivs i tredje person så benämner vi den som henne. Likadant med lärare, de kallas lärare respektive henne, oavsett kön.

5.1. Elevhälsoteamets inre samarbete

Nedan redogör vi för hur arbetet i elevhälsoteamet organiseras och utförs. Dessutom redovisas hur uppfattningar om värdegrund och kompetens kommer till uttryck samt hur uppdraget beskrivs och utvecklas.

Organisation och mötesordning

Elevhälsoteamet består av två rektorer, en specialpedagog, en kurator, en skolsköterska och en studie- och yrkesvägledare. Teamets deltagare, förutom rektorer, har arbetat tillsammans i cirka tio år. Rektorerna har haft sina nuvarande tjänster i två respektive ett år. Elevhälsoteamets möten hålls två timmar varje vecka.

Man har mötet i ett av skolans konferensrum och man samlas vid ett stort ovalt bord där det finns rum för fler än deltagarna i teamet. Båda rektorerna är med under hela mötet. Vid de tillfällen vi har deltagit, har de placerat sig en bit från varandra. De andra deltagarna har också haft olika placering från gång till gång. Vid det stora bordet finns det gott om plats för de gäster som kommer till teamet, det kan vara lärare, representanter från andra instanser eller föräldrar. Oftast har de suttit tillsammans utmed bordets ena långsida, vid dörren. Rektorerna har som vi tidigare nämnt ett delat ledarskap och ansvarar för den del av mötet som mest angår något av ”deras” arbetslag. Rektor leder mötet efter en dagordning, vilket innebär att hon oftast presenterar elevärenden, fördelar ordet, frågar och uppmanar deltagarna att komma med synpunkter samt för egna minnesanteckningar. Var och en av deltagarna har ansvar för sina egna anteckningar, det skrivs alltså inget officiellt mötesprotokoll. De antecknar på olika sätt, den ena rektorn använder sig av sin bärbara dator att anteckna på och den andra använder sig av papper och penna. Var och en av deltagarna skriver minnesanteckningar i sina kalendrar. Mötet präglas av ett högt tempo och det är många ärenden som ska tas upp och diskuteras.

Förberedelser

Rektorerna har förberett mötet genom att skicka ut dagordningen till deltagarna några dagar i förväg. Deltagarna tycker att det är mycket positivt. På så sätt kan de förbereda sig och läsa in sig på de ärenden som ska behandlas.

Vi har kämpat för att få dagordningen... men nu fungerar det

Ja, då kan man ju vara lite förberedd ... har man nånting kring eleven tar man det med sig det ...så dagordningen tycker jag är väldigt bra, om man får den

Alla ärenden har någon form av historia, vilket är en av utgångspunkterna enligt sociokulturellt perspektiv. Arbetslag och mentorer har arbetat med och följt en processplan vilket innebär att det skall finnas dokumentation om vilka åtgärder som är vidtagna. De olika deltagarna i teamet behöver naturligtvis uppdatera sin bild av ärendet. Det underlättas av att man innan mötet, via dagordningen, fått reda på vad som ska tas upp. Under mötet har de möjlighet att delge teamet sina tankar och åsikter utifrån sitt perspektiv och sin kompetens.

Värdegrund och kompetens

Rektor visar ett klart och tydligt engagemang för elevhälsan och för barn i behov av stöd. Hon betonar vikten av ett personligt ställningstagande och avstamp i rollen som ledare för verksamheten:

...hur ska vi ha det ...hur är vår grundinställning till elever med hinder? Å det handlar ju inte bara om elever, det handlar ju om människor... alltså hur ser vi på våra samhällsmedborgare som kommer in här med sina barn, det börjar ju där, samhälle inte skola och arbete.. för mig gör det det... *Det är ett avstamp som man tar.* Värdegrund ...för mig är det det. Jag skulle ha jättesvårt att jobba på en skola där man inte hade det här perspektivet, skulle ha jättesvårt att vänja mig.

Rektor har en mycket stor tilltro till hela elevhälsoteamets kompetens. Samtidigt uttrycker hon att man som professionell, trygg medarbetare emellanåt kan visa och stå upp för sin personliga åsikt, vilket tyder på en komplexitet i teamets arbete; man skall vara medveten om uppdrag och styrdokument och måste förhålla sig till detta:

Dom är ju jättekompenta! Sen går de ur sina roller ibland, för att säga som individ vad de tycker och det tycker jag är skönt, t.ex. gå ur rollen som skolsköterska och säga att "som NN så tycker jag så här, nu tänker jag inte...", rent mänskligt... ibland är man lite instängd i den garderoben och fast i sitt perspektiv...

Stämningen under mötet präglas av seriositet och engagemang. Vi ser under observationerna att olika kompetenser specifikt frågas efter, inte sällan med en humoristisk ton trots att ärendet i sig kan vara bekymmersamt:

Kurator! Jag behöver råd - familjerådgivning!

Samarbetet inom elevhälsoteamet kan tolkas så att det gemensamma målet, att finnas till för elever i behov av särskilt stöd, är viktigare än den egna rollen. Frånvaron av prestige bekräftas av både rektor och deltagare:

... det spelar ingen roll vem som säger vad eller kommer med en lösning eller förslag eller idéer, bara vi tillsammans löser det .

... jag tänker lite grand som de andra, men man är ju sin kompetens, man har ju den rollen, det är ju så man arbetar i eht...olika kompetenser, från många olika områden

Uppdrag

Enligt styrdokument och riktlinjer ska elevhälsan bl.a. samverka med familjerna och skolans personal. Teamet ska både arbeta förebyggande och åtgärdande genom stöd och råd till elever, föräldrar och personal. Rektor beskriver sitt uppdrag i elevhälsoteamet utifrån ansvaret kring beslut, men betonar också att hon vill fatta beslut för elevens bästa. Också i den deltagande observationen uppfattar vi att båda rektorerna har elevens bästa för sina ögon:

Mitt huvuduppdrag är att företräda elevernas rättigheter. Jag är elevernas företrädare och alla beslut jag fattar då måste jag ställa mig frågan ”Är detta för elevens bästa?”...I alla beslut...” På vilket sätt påverkas eleverna av detta beslut?”

Under fokusgruppsintervjun så samtalar teamet om sitt uppdrag och inleder med en historisk tillbakablick, vilket tyder på att man lagt ner arbete med att implementera elevhälsa i kommunen och skolan:

Som elevhälsoteam så började vi med ”Från dubbla spår...” just den här sammansättningen. Tidigare hade vi en elevvårdsgrupp och lite olika former av samarbete. Förr var det stora elevvårdskonferenser där alla satt samlade och rätt som det var ... ”Vad säger du som skolsköterska ?” Det är ett helt annat sätt att jobba nu.

Jo, vi är väldigt måna om att vi är där för eleven – det är eleven hela tiden som vi värnar om. Alltså i våra olika yrkesroller ingår det uppdraget hos var och en ... vi kanske inte har talat jättemycket om det gemensamma, men alla är så noga i gruppen att det är eleven som vi måste ha fokus på och göra så tydligt och klart ... vi har ett samarbete med en mängd olika samarbetspartners både i och utanför skolan.

När vi diskuterar så diskuterar vi ofta elever utifrån våra olika sätt och sen så i slutändan när diskussionen är färdig så är det någon som får uppdraget

Ja... tänka efter ”Jobbar vi för elevens bästa?”? Eller kör vi bara på liksom?

I ovanstående samtal ger deltagarna uttryck för att de varit med i teamet under lång tid och därmed under en tid av förändring i sättet att arbeta kring elever i behov av särskilt stöd. Teamet visar kännedom om utredningen ”Från dubbla spår till elevhälsa” (SOU 2000:19). Samtalet återspeglar de övergripande delarna i alla dokument; att vara där för elevens bästa, att arbeta på olika nivåer, t.ex. på grupp- eller individnivå .

Eftersom de flesta av deltagarna arbetat tillsammans under åtminstone tio års tid, så kan de se och beskriva att utvecklandet av elevhälsan påverkat deras arbetssituation och arbetsklimat. Teamet framhåller som vi sett också att det är viktigt och bra att de lokalmässigt finns nära varandra på skolan.

Jo det har gått till något positivt, alltså arbetet med elevvården har gått till något positivare jämfört med tidigare. Det känns roligare och arbetet är lättare nu... jag kände mig mycket mer ensam tidigare.

Vi finns ju här samlat... ofta dörrarna öppna... för samtal med varandra under dan.

Ja, och vi har varann här. Väldigt bra, stor stöttning.

....dels kan vi ta upp det när som helst eftersom vi finns så nära varandra ... om det gäller någon speciell detalj eller också organisation...

På frågan om det förändrade uppdraget också gagnar eleven, får vi som svar att så är fallet "absolut". Svaret blir dock inte så uttömmande, men vi tolkar det så att man i första hand tänker på fördelen med ett samlat elevhälsoteam nära eleverna och verksamheten.

Påverka och utveckla

Elevhälsoteamets medlemmar ingår i flera andra grupper. Det kan vara specifika yrkesgrupper inom kommunen eller andra nätverk. Endast specialpedagogen har rektor, ledare för elevhälsoteamet, som chef. När det gäller teamets gemensamma arbete och utveckling så får vi veta att man ett par dagar per läsår har s.k. organisationsdagar, då man oftast förflyttar sig från skolan och går igenom rutiner "för att få det att flyta".

Tankar och idéer om förbättringar i förhållande till övriga skolan kan t.ex. gälla dokumenthantering, ärendegången och kommunikation mellan arbetslag, lärare och elevhälsoteam. Rektors syn på saken är att arbetet ständigt måste utvärderas och utvecklas och deltagarna upplever att de har möjlighet att påverka elevhälsans arbete:

Vi måste ju utveckla vårt arbete hela tiden... så det är självklart att jag har möjlighet att påverka nuvarande upplägg... att vi går igenom... "det här måste vi förtydliga ytterligare"...

Ja, vi har möjlighet att påverka vårt innehåll och uppdrag.

Rätt vad det är kommer man på att "nu har vi tappat lite av det där" och då försöker man lyfta upp det igen och att vi har möjlighet att påverka, det tycket jag.

Vi har ju den här möjligheten att föra fram och påverka...det är ju en jättestor möjlighet som jag ser det.

Det elevhälsoteamet i dagsläget uppfattar som bekymmersamt är att antalet elever som anses vara i behov av stöd är väldigt stort och tiden är begränsad, vilket får konsekvenser och kan upplevas som hinder:

Om man ser till eht så tycker jag den mängd av ärenden vi har i sig kan vara ett hinder... det skulle kanske....om man hade mer tid... Det blir lätt så att man snabbt vill klara av ärenden för att hinna ta sig igenom hela dagordningen .. det kanske snabbt kommer tillbaka istället för att man såg det i ett längre perspektiv...

Ja, antalet elever som dyker upp på.. [eht]...är väldigt många.

Men har vi inte diskuterat det ibland? Att man skulle ha ett sånt där förmöte innan eht och gå igenom ärendena?

Under samtalet förstår vi att medvetenheten om styrdokumentens målsättning, att åtgärder ska vidtas på olika nivåer inom skolverksamheten, finns hos deltagarna utifrån deras olika perspektiv. Man konstaterar dock att de egna insatserna ofta handlar om åtgärder som hamnar på individnivå.

Nej för där [eht] är det mer den enskilda eleven tänker ja... den enskilda elevens olika grejer som kommer upp ... inte alla år eller hela klasserna. Så upplever jag det. Eht är mer på individnivå, kanske en mindre grupp elever men inte för hela klasser.

Tänker du att det vore bra om eht inriktade arbetet mer på organisation och grupp?

5.2. Samarbete med arbetslag, lärare och elever

Elevhälsoteamet visar i sina möten och under intervjun på olika exempel hur man samarbetar med skolans lärare och elever vilket beskrivs nedan.

Före mötet med elevhälsoteamet

Arbetslagen har till uppgift att, innan de lyfter ett ärende i elevhälsoteamet, informera och samtala med föräldrar. Arbetslagen ska sedan skriftligt beskriva de åtgärder man gjort på grupp- respektive individnivå på en ärendebblankett till teamet samt muntligt redogöra för vad man ser som problem. Sedan bjuds representanter från arbetslagen in för att berätta om och föredra ärendet i mötet. Både deltagarna och framför allt rektor beskriver lärarna och arbetslagen på skolan i mycket positiva ordalag och menar att det också gör det lättare för dem själva i sitt uppdrag. Rektor reflekterar:

Lärarna är så positiva till att arbeta med elevvård. Dom tänker och försöker hitta olika lösningar. Jag kan förstå att olika lag talar på olika sätt, det kan jag förnimma... men jag tror att alla lagen har en god vilja att försöka lösa ... I grunden vill alla göra ett bra jobb, inga knepigheter där ... Jag kan tänka att något lag pratar mycket elevvård och vänder och vrider, medan andra inte lägger lika mycket tid, men kanske når bra resultat ändå. Det beror på hur man förhåller sig till pratandet som en möjlighet att lösa problem. Det finns kanske dom som gör mer än att prat... det finns lite olika...

De olika lärare som föredrar ärenden ska muntligt beskriva vad som är problematiskt, dvs. ge konkreta beskrivningar av när, hur och i vilka situationer problemen uppstår. Detta ger teamet en möjlighet att ställa frågor och få reda på omständigheter runt omkring av värde för fortsatt arbete. Deltagarna har själva uttryckt att de ser klara fördelar med att lärare deltar på elevhälsoteamsmötet och berättar om sina elever i svårigheter. Elevhälsoteamet kan då fungera som samtalspartner för lärarna; de kan få råd och tips hur de själva skulle kunna arbeta vidare på individ- eller gruppnivå:

... det har vi tjatat om några gånger att lärarna ska vara med vid första tillfället så man sparar tid, kan prata om vissa saker som man inte gjort på en annan nivå och man kan gå tillbaka eller fortsätter framåt så att säga.

Sen... eht är också till för pedagogerna också. De kan komma och diskutera fall, även om det inte blir ngn åtgärd, ”vad kan de göra själva uti lagen?”

Lärare berättar

Följande situation är ett exempel på hur det kan gå till under ett elevhälsoteamsmöte. Deltagarna är på väg att avsluta en diskussion då det knackar på dörren:

- Kom in! En person sticker in sitt huvud genom dörröppningen.:
- Hej, kan jag komma in?
- Javisst, välkommen, varsågod och sitt, där har vi ställt en stol till dig! Alla deltagare vänder sig mot läraren och nickar och hejar. Rektor vänder sig mot läraren som satt sig tillrätta och visar en öppen hand mot henne:
- Varsågod, du ska berätta om en av dina elever!

Läraren är känd av deltagarna och kallas vid namn. Alla hejar på henne när hon kommer in. Hon bekräftas också genom en ickeverbal kommunikation då deltagarna nickar, bereder plats, visar plats och med en öppen hand bjuder in till samtal. Läraren börjar genast med att redogöra för situationen och ärendet:

En flicka, jag har varit i kontakt med mamman under flera tillfällen, flickan har en del frånvaro och hon har problem med sin mage och rygg. Jag fick ett brev av henne, hon går ju på Svenska A, är hon skrivit om sin uppväxt och sina förhållanden... alltså, hon har flackat runt så att den här flickan kanske inte mår så bra...och har diffusa problem med att hitta en fast punkt i tillvaron, alltså för att hon har bott på väldigt många ställen och.... Så att man blir ju tveksam till när hon ofta är borta och att hon har ont i magen...

Problemet i ovanstående ärende beskrivs vara elevens höga frånvaro och det ges olika skäl till denna. Läraren har i detta läge inget eget förslag till lösning utan lämnar istället över ärendet till teamet för att samråda vidare, vilket också är i linje med deras uppdrag. Vi uppmärksammar att läraren nämner ett brev som finns med i bakgrunds-informationen kring eleven. Brevet med information om omständigheter runt flickan ger teamet möjlighet till ett större och bredare perspektiv.

Blanketten

Som beskrivits ovan ska arbetslagen använda en ärendeblankett där de beskriver de åtgärder man gjort på grupp- respektive individnivå. Deltagarna betonar betydelsen och vikten av att använda blanketten som ett stöd, dels för arbetslaget i sin problemformulering, dels för elevhälsoteamet. Man får ett skriftligt dokument att förhålla sig till, ställa frågor kring och utreda vidare.

Blanketten efterfrågar beskrivningar av åtgärder gjorda på olika nivåer. Under fokusgruppsintervjun lyfts också just arbetet på gruppnivån som en viktig aspekt:

Det finns en blankett, nu vet vi att inte alla använder den, men där det står vad ärendet handlar om och vilka åtgärder som är vidtagna på gruppnivå och "vad är frågeställningen"? Ibland diskuterar man inte i laget utan det hamnar direkt hos oss fast det kanske finns mycket dom kunde ha gjort i laget, på gruppnivå.

Deltagaren framhåller hur viktigt det är att använda de olika nivåerna grupp- respektive individnivå; att man verkligen gör det man kan i arbetslaget för att organisera lärandemiljön så bra som möjligt.

Proaktivt arbete

Det proaktiva arbetet kan vi förnimma genom de uttalanden vi hör. Vi förstår att elevhälsoteamet finns med i arbetet kring nya klasser, gruppammansättningar, nya arbetslag osv. Strategin när det gäller att sätta samman arbetslag, de vuxna kompetenserna, är att man vill befrämja olikheter. Man är övertygad om att olika kompetenser och perspektiv gynnar utvecklingen av skolan och uttrycker att det finns en tradition av specialpedagogiskt "tänk". Specialpedagogens arbete lyfts fram av rektor; hon beskriver "ett starkt mandat" och legitimitet:

Hon jobbar verkligen som specialpedagog som jag tänker, mycket ute... mycket ansvar... Vi har jobbat med elevvården i väldigt många år, utifrån att vi har bildat lag. Vi tittar mycket på relationer när vi sätter ihop lag ... sen har vi mycket specialpedagogiskt fokus och tittar på Hur jobbar man? Det handlar om detta med att presentera stoff, titta på om eleven lyssnar eller läser ... eller placeringen i gruppen. När det handlar om gruppen: Hur tillåtande är den? Man jobbar även med att titta på material ... tillrättalägga ... det den här med G-kursen har ju kommit, man har lagt upp ett lager med material som behövs...

Under fokusgruppsintervjun så lyfter skolsköterskan fram det proaktiva arbetet kring eleverna som viktigt:

Det förebyggande arbetet kan påverka elevhälsoteamets arbete också och där känner jag att... jag kan inte skylla så mycket på skolan i sig, utan det är lagstadgat. Det är så mycket som jag måste göra, som ingår i mitt arbete. T.ex. de här hälsosamtalen Jag skulle vilja vara mycket mer ute i klasserna och jobba hälsoförebyggande, men hinner inte.

Skolsköterskan anser att det proaktiva arbetet är angeläget, men beklagar att det inte rymms inom den tid hon har på skolan. Också de andra deltagarna resonerar kring hur det förebyggande arbetet ser ut:

Vi började fint i år 7 med dom nya sjuorna, där gör vi ett väldigt bra jobb som jag tycker fungerar. Vi träffar alla sjuorna där någon gång på hösten och presenterar oss för dom och delar in eleverna i grupper och presenterar oss. Det är en bra grej vi gör tillsammans. Så dom vet...

Återkoppling

Vi uppfattar under observationerna att begreppet återkoppling har stor betydelse för elevhälsoteamet. Information och respekt för alla inblandade är viktigt för att bygga upp och bibehålla förtroende. Återkoppling kan t.ex. handla om att man ska lämna besked om vilka åtgärder som föreslagits eller bestämts eller ge någon ett uppdrag:

Vem går vidare till arbetslaget så att en kartläggning blir gjord? Ska jag? Ska jag ta det?

5.3. Samarbete med myndigheter och andra instanser

I presentationen på skolans hemsida beskriver man att samarbete med andra instanser sker i det åtgärdande arbetet. När vi samtalar i fokusgruppsintervjun så nämns olika instanser som skolan kan ha hjälp av i olika sammanhang:

Vi har fältsekreterare om vi behöver kartlägga fritiden: Vilka är det som rör sig...? Ibland kan vi ha polisen här som kollar droger och nu på våren gör de alltid besök och kollar moppar... och vi har mobila teamet som hjälper oss med annan kompetens ... Någon som behöver... följer eleven till skolan. Vi börjar etablera bra kontakt med soc.... även om de är förteguna...

Rektor beskriver att instanser utanför teamet är en tillgång för skolan i form av utökad kompetens. Hon är angelägen om samarbetet kring eleven. För att kunna fatta bra och väl underbyggda beslut behövs flera olika kompetenser:

Jag måste höra in alla kompetenser som jag har till mitt förfogande, det är eht men även andra... socialtjänst, polis, mobila teamet – jag måste ju ta in allt jag kan för att fatta ett klokt beslut, för det är ju jag som står för beslutet.

Vid en av våra observationer har elevhälsoteamet besök av två fältassistenter. De arbetar både på skolan och ute i samhället och är inbjudna för att presentera sig och sitt uppdrag. Vi förstår av presentationen att fältassistenter och skolpersonal finns sida vid sida på skolan. Verksamheten tycks vara så ny att något direkt samarbete ännu inte utvecklats. Det här är kanske startskottet för ett sådant. Teamet lyssnar och tar emot informationen:

Vi är nyuppstartade och det är mycket er vi kan samarbeta med. De ungdomar vi jobbar har ju ni så klart kännedom om... så det är viktigt att vi vet om varandra.

Förutom fältassistenter så finns det ett samarbete med det ”mobila teamet”, ett kommunalt resursteam som består av fyra personer vilka arbetar mellan socialtjänsten och skolan och har både pedagogisk och social kompetens. Det mobila teamet är med på elevhälsoteamsmötet en gång per månad. Ett sådant tillfälle var under pilotstudien. Vi förstod att mobila teamet hjälper några elever att komma iväg till skolan på morgonen eller är ett stöd för föräldrar i deras föräldraroll. På mötet lämnade de en slags lägesrapport där det redogjordes för vilka elever och familjer man arbetar med och hur

planen för dessa såg ut. Det ställdes lite frågor och vi uppfattade att det här finns ett något mer utbrett samarbete kring elevens situation. Under intervjun så nämns det att samarbetet med olika parter behövs för elevens utveckling:

... men vi är väldigt måna om att vi är där för eleven – det är eleven hela tiden som vi värnar om... alltså i våra olika yrkesroller ingår det uppdraget hos var och en ...vi har kanske inte talat jättemycket om det gemensamma, men alla är så noga i gruppen att det är eleven som vi måste ha fokus på och göra så tydligt och klart för att... vi har ett samarbete med en mängd olika samarbetspartners både i och utanför skolan

Man beskriver vidare att det är svårt att hitta samarbetsformer med socialtjänsten, ”soc”. Man upplever att socialtjänsten inte riktigt verkar vilja samarbeta; de svarar t.ex. inte på e-post. Vi vet inte vad som är bakgrunden, men förstår att samarbetet inte är utvecklat till ett fungerande sådant. Under ett möte förstår vi av rektors ansiktsuttryck och tonfall att någonting positivt har hänt:

Vi har tagit emot ett samtal från soc. idag... en elevs handläggare på soc. ringde och berättade att eleven själv hade önskemål att få gå på resursgruppen. Jag träffade eleven efter mötet... men det är ett gott tecken att vi får ett samarbete med soc. Det känns jättebra när de ringer hit och det inte bara är vi som hör av oss!

Poängen med samtalet är enligt rektor egentligen inte att elevens önskemål förs fram, utan att man uppfattar att socialtjänsten nu öppnar upp för ett samarbete. Detta är naturligtvis en möjlighet för eleven att få göra sin röst hörd genom ett språkrör på socialtjänsten.

5.4. Samarbete med föräldrar

Också föräldrar kan höra av sig till elevhälsoteamet för att diskutera sitt barn och dess behov. Vi observerar och noterar att det i de allra flesta samtal kring elever i behov av stöd omtalas att man på något sätt haft kontakt med förälder/föräldrar:

Vi har haft ett första möte med föräldrarna där jag lyssnade in och då bestämde vi att jag skulle ta kontakt med assistenten och utifrån det samtalet har jag pratat med assistenten

Här beskrivs samtalet som en möjlighet för teamet att få lyssna till förälderns röst. De föräldrasamtal som det refereras till under elevhälsoteamsmötena kan också handla om återkoppling och uppföljning där någon deltagare haft kontakt med förälder för att återkoppla hur stöd etc. kring eleven har fallit ut. I dessa fall så uppfattar vi att föräldrars synpunkter och tankar kring sitt barn tas på allvar av teamet och diskuteras.

Mamma är fortfarande orolig för sitt barn, men jag försökte lyssna och... ja, vad tänker ni? Hur kan vi göra?

Inför övergång

Vid ett tillfälle gör ett föräldrapar på eget initiativ en "överlämning" av sitt barn, eftersom hon ska börja på den aktuella skolan till hösten. Föräldrarna får i uppdrag att beskriva hur dotterns situation sett ut under de tidigare skolåren. Rektor ställer frågor under föräldrarnas beskrivning och berättande om sitt barn. Föräldrarna bjuds därmed in och ges möjlighet att påverka utformandet av barnets nya skolsituation. Rektor undrar över vilket stöd flickan har idag och hur man har jobbat i klassrummet. Hon frågar också om flickan behöver några hjälpmedel och om en bärbar dator skulle hjälpa henne.

Frågorna handlar om relationer och hur lärandet varit organiserat och det ställs inga frågor om elevens tillkortakommanden eller problem. Föräldrarna kan inte exakt redogöra för hur stödet hittills sett ut men menar att dottern inte haft rätt stöd. För att få ett tydligare svar så väljer rektor att ställa det som Gjems (1997) i handlednings-sammanhang, kallar för en hypotetisk fråga. Denna ger föräldrarna möjlighet att reflektera över vad det de beskrivit betyder:

- Om ni fick en chans och skulle gå till hennes klasslärare, vad skulle ni säga, det här vill vi se, vad skulle hjälpa henne?
- Det som varit bra stöd är att rikta sig direkt till henne och låta henne få höra vad hon ska göra, det skulle jag säga, för när hon väl kommer igång och förstår vad det handlar om...

Rektor är den som främst ställer frågor, men också de andra deltagarna är delaktiga och aktiva genom att med sitt kroppsspråk visa sig intresserade. Man sitter vänd mot föräldrarna, har ögonkontakt, nickar osv. Deltagarna gör också inlägg och ställer frågor:

- Är hon själv orolig för någonting?

Frågan hjälper föräldrarna att ännu mer beskriva hur flickan ser på sin skolsituation. I detta fall så menar föräldrarna att dottern inte är orolig. Att elevhälsoteamet frågar efter elevens perspektiv och ger föräldrarna en chans att förmedla dotterns tankar och känslor visar på en vilja från teamet att lyssna in barnets uppfattning.

Under samtalet lyfts också frågan om tidigare dokumentation och utredningar. Det framkommer att föräldrarna inte känner sig säkra på vad som finns men de vet att en pedagogisk kartläggning är gjord. Rektor frågar:

- Får vi ta del av de utredningar som är gjorda?

När föräldrarna beskriver hur de arbetat hemma med skolarbete tillsammans med dottern över lov etc. så möter en av deltagarna med att uppmuntra föräldern till att faktiskt vara förälder:

- Det är viktigt att tänka på att man inte är lärare utan förälder...

Samtalet avslutas i ett samförstånd där föräldrarna tackar för att de fick komma och berätta. Rektor visar här att hon ser föräldrarna som en resurs kring barnet och att hon vill lyssna till och ta del av deras berättelse:

– Tack för att vi fick komma.

– Ja, det känns mycket bättre för oss nu att vi har fått berätta.

– Det är ju jättebra att ni tar det här initiativet så att vi... då har vi ett ansikte på varandra också, det är lättare att knyta kontakt. Om det skulle vara någonting så hör gärna av er till mig eller till specialpedagog, eller syster, jag menar skolskötersk... Jättebra, tack för att ni kom!

Bemötande

Båda rektorerna framhåller samverkan med föräldrar som en viktig del av arbetet kring eleverna för att skapa relation och förtroende. De betonar i flera sammanhang vikten av att bemöta föräldrar respektfullt:

... hur vi bemöter föräldrar...också specialpedagogiskt, hur vi tar emot och ser möjligheter istället för hinder

Rektors tal om möjligheter istället för hinder visar på ett salutogent förhållningssätt där skolans uppdrag blir att se till att skapa ett sammanhang där elevens tillgångar och möjligheter att utvecklas byggs vidare på

...bara en sån sak som bemötande... man kan aldrig ta ifrån någon ens upplevelse, vi kan aldrig frångå att det är så ...Ett korrekt och professionellt bemötande... Vi jobbar tillsammans med föräldrar...

5.5. Sammanställning av samspeksaspekter

Under denna rubrik sammanställs iakttagelserna utifrån de tre samspeksaspekter som vi med inspiration av Dysthe (2003) använt i analysarbetet. Dessa är verbal aspekt, handlingsaspekt och relationell aspekt. Sammanställningen hjälper oss att se och förstå vad som händer och sker i den sociala praktik som elevhälsoteamet är (Säljö 2000).

Verbal aspekt

Rektor leder mötet efter en dagordning; presenterar elevärenden, fördelar ordet, frågar och uppmanar deltagarna att komma med synpunkter. Hon för sina egna anteckningar.

Rektor hälsar läraren välkommen, uppmanar henne att komma in och berätta om en elev.

Rektor berättar om skolans samarbetspartners: fältassistenter, polis, mobila teamet och socialtjänsten. Hon beskriver, resonerar och fattar beslut.

Rektor ställer frågor till föräldrarna.

Teamet diskuterar ärenden, gör inlägg, ställer frågor samt delger varandra sina tankar och åsikter. Man refererar till återkoppling och uppföljning. Alla deltagare skriver minnesanteckningar.

Teamet avslutar annan diskussion. Deltagarna hejar på läraren, lyssnar till presentationen av ärendet, frågar något och ger råd och tips.

Teamet lyssnar och tar emot information.

Teamet talar om att man varit i kontakt, haft kontakt eller blivit kontaktad av föräldrar.

Läraren frågar om hon får komma in, berättar om (delger/föredrar/presenterar/redogör för) sitt ärende. Hon ger olika skäl/förklaringar till svårigheterna och nämner ett brev.

Mobila Teamet lämnar lägesrapport, beskriver och redogör för nuläget.

Fältassistenterna presenterar sig och sitt uppdrag samt erbjuder samarbete.

Föräldrar berättar och beskriver samt ger råd till skolan.

Handlingsaspekt

Rektor leder mötet, följer dagordningen och presenterar ärenden. Hon beskriver, resonerar, fördelar ordet, frågar och uppmanar deltagarna att komma med synpunkter.

Rektor fattar beslut.

Rektor hälsar läraren välkommen, uppmanar henne att komma in och berätta om en elev.

Rektor berättar om skolans samarbetspartners: fältassistenter, polis, mobila teamet och socialtjänsten.

Rektor ställer frågor till föräldrar.

Teamet, både rektor och deltagare, placerar sig från gång till gång på olika ställen.

Teamet uppdaterar sig i olika ärenden. Man delger varandra information, reflektioner och åsikter, gör inlägg, ställer frågor och resonerar tillsammans. Man refererar till återkoppling och uppföljning samt antecknar var och en för sig, för hand eller i datorn.

Teamet sitter i möte, avslutar annan diskussion när lärare knackar på för att delta i mötet.

Teamet tar emot gäster dvs. representanter från arbetslag, andra instanser eller föräldrar.

Teamet lyssnar till presentation av ärende, ställer frågor samt ger råd och tips.

Teamet lyssnar, tar emot information, ställer frågor

Teamet talar om att man varit i kontakt, haft kontakt eller blivit kontaktad av föräldrar.

Teamet har möte med föräldrar

Läraren knackar på dörren och sticker in huvudet genom dörröppningen. Hon kommer in, sätter sig och deltar på elevhälsoteamsmötet.

Läraren berättar om (delger/föredrar/presenterar/redogör för) sitt ärende. Hon ger olika skäl/förklaringar till svårigheterna och nämner ett brev. Läraren lämnar över till teamet.

Mobila Teamet deltar på mötet, lämnar lägesrapport, beskriver och redogör för nuläget.

Fältassistenterna besöker teamet, presenterar sig och sitt uppdrag samt erbjuder samarbete.

Föräldrar besöker skolan och teamet där de berättar, beskriver samt ger råd till skolan.

Relationell aspekt

Rektor har en uttalad stor tilltro till teamets kompetens och visar det genom att efterfråga denna och bekräfta.

Rektor bereder plats, visar med en öppen hand en ledig plats, vänder sig mot läraren, nickar och bjuder in till samtal.

Rektor uttrycker frustration över samarbetssvårigheter med socialtjänsten. Hon uttrycker och visar glädje vid ett tillfälle när socialtjänsten kontaktat skolan.

Rektor bjuder in föräldrarna till dialog, ställer frågor utifrån elevens behov och möjligheter samt familjens önskemål. Hon ger dem utrymme och möjlighet att reflektera över vad de beskrivit betyder.

Teamet håller ett högt tempo, ett stort antal ärenden ska behandlas på två timmar. Man arbetar disciplinerat och prestigelöst. Stämningen präglas av seriositet, engagemang och humor. Var och en tar ansvar för sitt material. Var och en kan uppfatta saker utifrån sitt eget perspektiv och sin egen kompetens.

Teamets deltagare vänder sig mot läraren, nickar och hejar samt bereder plats. Teamet känner läraren och kallar henne vid namn. Deltagarna bekräftar läraren under presentationen genom en ickeverbal kommunikation, t.ex. genom att nicka instämmande.

Teamet uttrycker att samarbete med olika parter behövs för elevens skull: ”... vi är där för eleven – det är eleven hela tiden som vi värnar om och vi måste ha fokus på”.

Teamet lyssnar, nickar bekräftande och visar på så sätt att synpunkter och tankar tas på allvar. Deltagarna vänder sig bekräftande mot föräldrarna när de berättar, någon lägger huvudet lite på sned när man samtalar med föräldrarna.

Deltagarna upplever sig kunna påverka elevhälsoteamets arbete och känner att de har stöd i varandra.

Övrigt: Ett runt eller ovalt bord med gott om plats kan underlätta samspel. Det kan uppfattas som en signal om att samarbete är viktigt och att man gärna öppnar upp för andra samarbetspartners. Den flexibla placeringen tyder också på att alla är lika mycket värda och man har runt bordet de bästa förutsättningar för att se och höra varandra.

5.6. Sammanfattning

Resultatet visar att både rektorerna och övriga deltagare i teamet är trygga med sitt uppdrag, de känner till och kan sätta ord på vad de har till uppgift att göra. I sitt sätt att beskriva uppdraget så kommer de tillbaka till hur viktigt det är att de är där för eleven. Elevhälsoteamet är väl förtroget med vad styrdokumentet säger om uppdraget. De visar också att de är insatta i hur elevhälsan utvecklats under den senaste tioårsperioden och vår slutsats är att man har arbetat med att förankra elevhälsoarbetet på skolan.

Arbetet med och utvecklandet av elevhälsan menar teamet har påverkat deras arbetsituation och arbetsklimat positivt. De känner ett stöd i varandra och de finns också lokalmässigt nära varandra. Dessutom säger man att elevhälsans utveckling har gagnat eleven och syftar då främst på hur lokalerna, och därmed elevhälsan, är organiserade.

Teamet framhåller sina organisationsdagar som en möjlighet att vara delaktiga och kunna påverka och fortsatt att utveckla elevhälsoteamsuppdraget på skolan. Uppdraget är reglerat i styrdokument och lagtext. Att finnas med ute i verksamheten på t.ex. temadagar beskriver deltagarna som en vilja och ambition, men man menar att det inte är prioriterat vare sig på skolan eller i uppdragsbeskrivningar i tillräckligt stor utsträckning.

Vi förstår att samarbete sker med olika parter. Ärendebblankettens tillkomst och dess utformning lyfts fram som en viktig del för att utföra ett bra jobb kring eleven. Att läraren, som representant för arbetslaget, deltar i mötet säger man också underlättar för att få en så bra och bred bild som möjligt kring elevens situation. Detta är något som utvecklats under sista året och man ser att det gett vinster i vad och på vilket sätt ärenden lyfts i elevhälsoteamet. Arbetslagen har fått ett större ansvar i att försöka förändra på gruppnivå och göra det man kan för att organisera lärandemiljön så bra som möjligt. Trots denna utveckling är det bekymmersamt att antalet elever som anses vara i behov av stöd är väldigt stort och tiden är begränsad; två timmar per vecka är avsatt till elevhälsoteamsmöte. Dessutom konstaterar man att elevhälsoteamets insatser ofta handlar om åtgärder på individnivå

Också teamets relation och förhållningssätt till skolpersonalen underlättar utförandet av uppdraget och samarbetet för både team och arbetslag. Vi uppfattar också att arbetslagen får återkoppling från teamet i vad som är föreslaget eller beslutat kring fortsatt arbete.

Samarbete med föräldrar och elevhälsoteam innebär en ömsesidig möjlighet till kontakt. Att teamet kontaktas av föräldrar beskrivs i mycket positiva ordalag och föräldrar uppmanas att faktiskt höra av sig och därmed vara med och påverka sitt barns skolsituation. Teamet i sin tur är noga med att ta kontakt med föräldrar när det gäller återkoppling, frågor, utvärdering av insatser och för att "bara lyssna in".

Teamet betonar vikten av att visa respekt för föräldrar. Genom att försäkra sig om att man får ta del av information etc. visar man en respekt för familj och sekretess. Att "lyssna in" är en del av det positiva bemötande som vi får uppleva och som teamet

också framhåller som viktigt i sitt arbete. Föräldrasamarbetet visar också möjligheten att ta in elevens perspektiv ännu något mer. Samarbetet med föräldrar är också en möjlighet för teamet att stötta föräldrar i sin föräldraroll. Därmed finns förutsättningar för båda parter att se varandra som en resurs.

När nya arbetslag skall sättas samman och när man möter nya elevgrupper finns representanter från elevhälsoteamet med. Vi uppfattar att det finns en tradition av specialpedagogiskt "tänk" i elevhälsoteamet, vilket påverkar arbetslagens uppdrag. Istället för individfokus så försöker teamet se till vilka möjlighet man har att påverka sammansättning av arbetslag, innehållet i undervisningen och utförandet av undervisningen. Detta är också exempel på ett proaktivt arbete, att påverka utformningen av arbetet i klasserna och därmed undanröja hinder.

Samarbetet med andra instanser behövs, menar teamet, för att tillföra kompetens ur olika perspektiv. Man har dock ännu inte hittat bra samarbetsformer med socialtjänsten. Vi förstår att det finns ett samarbete med andra instanser när vi träffar på fältassistenter och det "mobila teamet" i elevhälsoteamets möte. Samarbetet med fältassistenter är nyetablerat och ett försök att på olika sätt stötta ungdomar i området. Vid besöket så uppfattar vi det dock endast som en information om fältassistenternas uppdrag, inget samtal om något gemensamt uppdrag.

6. Diskussion

6.1. Metodreflektion

I denna studie har vi undersökt hur samspelet ser ut i elevhälsoteamets möte samt hur teamet ser på sitt uppdrag, beskriver och utför detsamma. Genom att göra tre deltagande observationer och en kompletterande fokusgruppsintervju, anser vi oss fått ett tillräckligt stort empiriskt underlag för att förstå hur det aktuella elevhälsoteamet arbetar.

Intervjun gav oss chansen att vara fria och att försöka ta vara på nya frågor och tankar som kom upp under samtalets/intervjuns gång. Detta var dock svårare än vad vi innan hade tänkt och vi höll oss främst till den i förväg konstruerade frågeguiden (Stukát, 2005). I efterhand ser vi att guiden ännu mer kunnat utformas utefter de frågor och tankar vi fick under observationerna, för att hjälpa oss att ytterligare få ett kompletterande underlag. Vi uppfattade att intervjun blev en möjlighet till gemensam reflektion och utveckling för teamet. En fördel med intervjun i ett sociokulturellt perspektiv, är att samtalet i sig blev den drivande motorn. Den enskilda deltagaren kom till tals och vi menar att vi genom samtalet fick tag på sådant som inte skulle ha kommit fram vid en enskild intervju (Wibeck, 2000).

Pilotstudien var till stor hjälp den gav oss en möjlighet att lära lite mer om hur man kan observera och hur vi skulle kunna utforma observationsschemat (Stukát 2005). Vid genomförandet av observationen så försökte vi hålla fokus på våra frågeställningar med

syfte att belysa hur samspel och kommunikation sker i elevhälsoteamet. Vår ambition var att observera även den ickeverbala kommunikationen, men detta var verkligen svårt och vi förstår att här behövs träning för att ännu mer komma åt och förstå ”den kollektiva kunskapen” (Gjems 1997, s. 38-39).

Deltagandet innebar att vi försökte hitta vår position och inte vara för mycket observerande och hotande eftersom det fanns en risk att vi därmed kunde påverka mötet, dess deltagare och innehållet. Genom den deltagande observationen har vi haft möjlighet att studera samspelet och interaktionen, både den verbala och den ickeverbala (Wibeck, 2000). Den deltagande observationen och fokusgruppsintervjun gav oss möjlighet att komma elevhälsoteamet och dess medlemmar lite närmare inpå livet och vi fick tillägna oss kunskap genom förstahandsinformation.

Vi hade som nämndes ovan avsikten att inte påverka mötet, deltagarna eller innehållet, men det menar vi att vi ändå i någon utsträckning har gjort. Vi var ju där som nya deltagare och lite hotande eftersom vi faktiskt observerade teamets arbete. Vi har under hela studien uppfattat att vi har skapat ett förtroende hos elevhälsoteamet, men vi måste påminna oss själva om att vi kanske ändå inte fått helt ärliga svar, främst i fokusgruppsintervjun och det har vi försökt förhålla oss till i vårt resultat.

Fangen (2005) skriver att platsen inte bör vara avgörande för fältets avgränsning. Eftersom platsen och situationen var själva elevhälsoteamsmötet, så har det till viss del avgränsat vårt fält, dvs. vår empiri. Men vi har också fått möjlighet att ställa frågor efteråt, genom informella samtal, men vi menar att vår fokusgruppsintervju hjälpte oss allra mest att utöka vårt underlag. Observationen gällde kommunikationen och samspelet i mötet och i det avseendet begränsade inte platsen oss (Alvesson & Skoldberg, 2008).

Elevhälsoteamet har ett liv utanför mötet, dels som enskilda personer men också tillsammans i olika konstellationer. Därför kunde vi ibland ha svårt att följa olika ärenden till och från elevhälsoteamsmötet och det kan ses som en avgränsning. Skulle vi ha haft ännu mer tid till förfogande så hade vi gärna studerat elevhälsoteamsarbetet utanför själva mötet.

Vår förförståelse var inte i vägen, utan hjälpte oss snarare eftersom vi hade en bild av hur det kan se ut i ett elevhälsoteamsmöte. Emellertid uppfattar vi det mycket positivt att välja en skola med äldre elever än vad vi själva arbetar med, eftersom det minskade risken för förgivettaganden från vår sida. Det var många nya sammanhang och bekymmer som vi i våra yngre åldrar inte är särskilt vana vid. Det kunde handla om anpassad studiegång, droger, betyg etc.

Under arbetets gång har vi haft för avsikt att vara kritiska både till oss själva och till vår empiri, för att inte fastna i ett första sätt att uppfatta sammanhang. Vi har snarare försökt, utifrån dessa arbetshypoteser, finna nya vägar att gå.

Kvalitativ forskning kännetecknas enligt Fangen (2005) av en flexibilitet vad gäller problemformuleringen. Vårt övergripande syfte har inte ändrats nämnvärt under studiens gång, men under analysarbetet har vi ändrat och finlipat våra frågeställningar. Vi kände ett behov av, att i ännu högre grad ”snäva in” vårt syfte utifrån själva elevhälsoteamsmötet, dess innehåll och interaktionen där.

Transkriberandet av de tre observationerna och av fokusgruppsintervjun var ett mycket tidskrävande jobb, men vi förstår att det var en början på och en del av analysarbetet.

Studien gör inte anspråk på några generella antaganden utan försöker bidra med en förståelse av hur ett elevhälsoteam använder kommunikation och samspel som redskap i elevhälsoteamsuppdraget,

6.2. Resultatdiskussion

Vi menar att elevhälsans arbete och uppdrag är en angelägenhet för alla som finns runt en elev i behov av särskilt stöd (Utbildningsdepartementet, 1994; Skolverket, 2008). Hur det utformas påverkar dels eleven direkt men också dennes familj, skolans personal samt andra samarbetspartners. Därför är det mycket inspirerande att genom den deltagande observationen och fokusgruppsintervjun ha fått ta del av ett elevhälsoteamsmöte som kännetecknas av engagemang och en tydlig vilja att arbeta för elever i behov av stöd.

Resultatet visar att möblering och placering spelar en viktig roll för elevhälsoteamets möjligheter att samspela. Ett runt eller ovalt bord främjar enligt vår mening det verbala och relationella samspelet, eftersom alla mötesdeltagare i någon mening är vända mot varandra. Härmed har deltagarna de bästa förutsättningar att se och höra varandra. Vid våra observationstillfällen har rektorerna placerat sig en bit från varandra, vilket vi tolkat som en strävan efter en slags balans i placeringen. De andra deltagarna har också haft olika placering från gång till gång.

Frågan om mötets dagordning är angelägen. När deltagarna får dagordningen i god tid, har de möjlighet att sätta sig in i det aktuella elevärendet och i lugn och ro tänka igenom detta; bakåt i tiden, nuläge och möjligheter/hinder för framtiden. För skolsköterskans del kan framförhållningen också innebära möjlighet att kontakta föräldrar för att informera sig om deras inställning till informationsutbyte osv. Teamet berättar att en utveckling och förbättring har skett i detta avseende och att det verkligen främjar förutsättningarna att utföra uppdraget. En reflektion från vår sida är om om vår närvaro och studie kan ha påverkat rektor att vara mer noggrann med dagordningen.

En intressant situation som också hänger ihop med frågan om dagordningen, är när lärare besöker teamet. Vi uppfattar att läraren i första hand delger teamet sitt ärende och att deltagarna främst tar emot information och lyssnar. Vi tycker inte att teamet i tillräcklig utsträckning tar chansen att ställa frågor som ytterligare kunnat öppna upp för förståelse och möjligheter till åtgärder. Läraren presenterar sitt ärende, men sen händer det inte så mycket mer. Vad det beror på vet vi inte. Vi har inte klart för oss vad arbetslagen gjort innan ärendet kommer till eht. Vi antar att pedagogiska kartläggningar och åtgärdsprogram finns sedan tidigare men vi uppfattar att flera ärenden är helt nya för teamet. Möjligen har deltagarna inte hunnit sätta sig in i bakgrundsmaterialet, dokumentationen? Vi vet inte heller vilka förväntningar de besökande lärarna hade på mötet.

Teamet ger under intervjun uttryck för en viss kännedom om styrdokument. I synnerhet nämns "Från dubbla spår till elevhälsa" (SOU 2000:19). Trots att ingen av deltagarna hänvisar till något specifikt uttryck eller citat, menar vi ändå att utsagorna tyder på att man arbetat över tid med uppdraget och att det finns implementerat i elevhälsans arbetssätt.

Vi möter ett förhållningssätt som präglas av ett perspektiv "där man förväntar sig finna dolda resurser, där finns en öppenhet som leder till ett möte mellan människor och där utvecklas samspel och kommunikation - grundstenar i arbetet" (Danielsson & Liljeroth, 1996, s.23). Studiens resultat visar att elevhälsoteamet med sitt gemensamma förhållningssätt arbetar för att, som Lpo94 föreskriver, främja lärande och i samarbete med hemmen främja elevernas harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar (Utbildningsdepartementet, 1994). Detta förhållningssätt, att t.ex. se till elevernas bästa, att utgå från att alla gör sitt bästa, att beskriva den miljö man jobbar i och de människor man arbetar tillsammans med i positiva ordalag tyder enligt Lundgren och Persson (2003), på ett salutogent förhållningssätt.

Resultatet visar att förhållningssättet i teamet speglas i ett specialpedagogiskt "tänk". Med det avser vi sättet man ser på uppdraget kring elever i behov av särskilt stöd. "Specialpedagogiken kan när den är som bäst, ytterligare bidra till att vidga synen på undervisningen och skapa förståelse för, vad en individs totala utveckling i ett långsiktigt perspektiv innebär" (Danielsson & Liljeroth, 1996, s. 204).

Den kollektiva kunskapen som Gjems (1997) beskriver att grupper skapar, menar vi dock att vi inte riktigt sett. Vi är ovana som deltagande observatörer och uppfattar därför inte direkt i mötet så mycket av den kollektiva kunskapen. Men i efterhand, under analysarbetet, kan vi konstatera att den finns där. I flera sammanhang under observationen, så upplever vi att vi inte riktigt förstår vad samtalen handlar om och tror till en början att det beror på att vi är begränsade till mötet, dvs. det veckovisa elevhälsomötet som vi deltar i under några få gånger. Det kan vara så, men det handlar kanske ännu mer om den kollektiva kunskapen som förutsätter att man vet att *så här gör vi, så där gör vi inte* (a.a. 1997).

Kinge (2000) pekar på betydelsen av att vuxna i mötet med barn i behov av särskilt stöd är empatiska. Också i mötet mellan vuxna, så menar vi att den empatiska förmågan är viktig. Därför ser vi att också vår egen förmåga till empati spelar roll i den deltagande observationen och i fokusgruppsintervjun. Det blir betydelsefullt för huruvida vi kan fokusera deltagarnas handling samt deras verbala och relationella samspel. I studien är det just det vi försökt göra och menar att vi därmed under arbetets gång tränat upp vår förmåga till empati.

När man sätter samman arbetslag och möter nya grupper, finns representanter från teamet med. Det kan, menar vi vara en proaktiv insats, eftersom relationen mellan elev och lärare inte nog kan understrykas. Lundgren och Persson (2003) hänvisar till en studie gjord av Hagquist och Starrin 1994, vilken betonar vikten av ett ha goda relationer mellan elever och elever och mellan elever och lärare för att främja barns hälsa. Vidare visar den att omsorgen från läraren är förebyggande för barns psykiska hälsa. Vi har inte haft möjlighet att sätta oss in i hur arbetslagen är sammansatta, men menar att utifrån Lundgrens och Perssons rapport finns det goda skäl att tro att det har påverkat elevens vardag positivt och att hinder undanröjts.

Teamet visar en vilja att fokusera elevens omgivning och sammanhang snarare än dess individuella tillkortakommanden. Men under själva mötet så är det ändå individperspektivet som dominerar. Deltagarna uttrycker själva att ett hinder i arbetet är mängden ärenden:

Om man ser till eht så tycker jag den mängd av ärenden vi har i sig kan vara ett hinder... det skulle kanske....om man hade mer tid... Det blir lätt så att man snabbt vill klara av ärenden för att hinna ta sig igenom hela dagordningen .. det kanske snabbt kommer tillbaka istället för att man såg det i ett längre perspektiv...

Elevhälsoteamet uppfattar att antalet elever i behov av särskilt stöd är stort och att deras åtgärder ofta hamnar på individnivå. Det framgår också att man hyser stor tilltro till "ärendeblankettens" utformning samt till att lärare kommer till teamet för att delge bekymmer. Hjørne och Säljö (2008) visar i sin studie att man ofta i denna form av arbetsgång, där någon presenterar problemet, fokuserar eleven och visar på elevens tillkortakommanden. I vårt resultat ser vi att man med hjälp av blankettens utformning samt lärarens sätt att beskriva och inte själv komma med lösningar, ger teamet möjlighet att överlägga och resonera vidare utifrån de olika kompetenserna man har i sitt team.

Fokusgruppsintervjun gav teamet möjlighet att samtala om uppdraget. Från intervjun delger vi följande reflektion från en av deltagarna, ställd som en fråga till en annan deltagare i teamet:

– Tänker du att det vore bra om eht inriktade arbetet mer på organisation och grupp?

Om den av oss som var moderator hade varit mer erfaren, så hade hon säkert varit lite mer följsam och sagt något som: hur tänker ni att ett sådant arbete skulle kunna se ut? Nu gjordes inte detta, men det är en viktig fråga att ställa sig: hur skulle eht ännu mer kunna inrikta sitt arbete på organisations- och gruppnivå? Utifrån detta resonemang menar vi att åtgärder och fortsatta processer ännu mer skulle kunna inriktas mot hur elevens omgivning kan förändras och utvecklas.

Enligt det sociokulturella perspektivet är kunskapen distribuerad (Säljö 2000), vilket innebär att den är fördelad bland individer i en grupp, t.ex. ett elevhälsoteam. Var och en besitter olika delkunskaper, vilka alla behövs för att få en bättre helhetssyn. Därför blir gruppens konstitution viktig. Elevhälsoteamet är en social praktik, där samspelet mellan den enskilda deltagaren och gruppen är avgörande. Vår uppfattning och slutsats är att detta stämmer för elevhälsoteamets del, vi ser att elevhälsoteamet distribuerar sin kunskap

Danielsson och Liljeroth (1996) menar att det man möter i form av lagar, styrdokument och förväntningar har en främjande eller hämmande effekt på hur man kan utföra sitt arbete. I vår studie ser vi just den hämmande effekten i uppdraget kring det proaktiva arbetet. Vår uppfattning är att det är ett dilemma och i mångt och mycket en organisationsfråga, kanske också en politisk. Man vet att man borde, man vill själv, men resurserna i form av tid och personal är för knappa. Man är tvungen att välja bort saker som man inte är ålagd att göra. Det finns en ambition och vilja hos teamet att finnas med ute i verksamheten.

Resultatet visar också hur främjande man upplever att s.k. organisationsdagar är. Vi vill ändå hävda att teamet behöver ytterligare tid till reflektion, samtal, inhämtande av kunskap samt analys kring hur det gemensamma lärandet och därmed uppdraget kan utvecklas, så som Dysthe (2003) uttrycker:

Kunskapen är distribuerad bland människorna inom en grupp; exempelvis känner de till och är skickliga på olika saker som alla är nödvändiga för en helhetsförståelse. Eftersom kunskapen är uppdelad så måste lärandet vara socialt (a.a. 2003, s.44).

Vår uppfattning är alltså att fokusgruppsintervjun gav elevhälsoteamet en möjlighet att reflektera över uppdraget samt möjligheter och hinder till utveckling av arbetet. Även om intentionerna och viljan finns hos de olika deltagarna att arbeta mer förebyggande och hälsofrämjande genom t.ex. information och medverkan ute i klasserna, så finns inte den tiden idag. Det beklagas att man inte hinner vara mer delaktig i t.ex. hälsofrämjande temaarbeten ute i klasserna.

Hjörne och Säljö (2008) visar att föräldrar har liten chans att påverka innehållet i elevhälsoteamsmötet. Föräldrar övertalas till åtgärder av olika slag och bjuds inte in till något ömsesidigt samtal. I vårt resultat vill vi lyfta fram den motsatta bilden där föräldrar faktiskt både beskrivs av teamet som viktiga, men också bemöts i själva mötet som värdefulla i arbetet kring det främjande och utvecklande arbetet kring eleven. Sättet att möta föräldrarna kännetecknas av en förståelse för att de är sitt barns goda förälder och att det är just det de ska vara. Detta bekräftas av Danielsson och Liljeroth (1996) som lyfter fram viktiga aspekter i samverkan med föräldrar:

En del i respekten för föräldrar är att utgå från att de vill göra sitt bästa för barnet /.../Många föräldrar uppmanas till och känner en press att de ständigt ska träna sitt barn (a.a. s.195).

Resultatet visar också att elevhälsoteamet frågar efter elevens perspektiv och ger föräldrarna en chans att förmedla barnets tankar och känslor. Vi menar att det tyder på en vilja från teamet att även lyssna in barnets uppfattning.

Det viktigaste medierande redskapet för människan är, enligt Dysthe (2003) språket. Sammanfattningsvis visar studiens resultat att språk och kommunikation är de viktigaste verktygen i elevhälsoteamets arbete. Det verbala samspelet är lättast för oss att upptäcka men det relationella samspelet har också stor betydelse. Detta blev allt tydligare för varje gång vi var med i mötet. Hade vi gjort fler deltagande observationer hade troligen de olika aspekterna framträtt ännu tydligare eftersom analysen lärde oss och gjorde oss mer uppmärksamma och medvetna med tiden.

6.3. Specialpedagogiska implikationer

Resultatet av studien visar att elevhälsoteamets arbete ytterligare bör inriktas mot organisationsnivå och gruppnivå förutom individnivån. Lärdomar vi drar av detta är att specialpedagogen, med sin kunskap om dessa olika nivåer, kan vara med och utveckla dels elevhälsoteamsarbetet, dels hela skolans arbete. Härmed kan synen på lärande och undervisning vidgas så man i första hand försöker förändra och utveckla elevens omgivning.

Under vår specialpedagogiska utbildning har vi fått kunskap och träning i att handleda och att ställa handledande frågor. I studien ser vi flera möjligheter för deltagarna i teamet att ställa frågor som ytterligare skulle kunna öppna upp för förståelse, möjligheter som vi uppfattar att man inte riktigt fångar. I vårt eget fortsatta arbete inom elevhälsoteam hoppas vi kunna utveckla i första hand vår egen förmåga till att ställa just den typen av frågor, för att ännu mer vidga perspektiven.

Att som deltagare i elevhälsoteamet vara med och sätta samman arbetslag, innebär en möjlighet för specialpedagogen att bidra med sin kunskap och kompetens. Här ser vi att vi i vår kommande yrkesroll har en stor möjlighet att påverka elevens vardag positivt och undanröja hinder för lärande.

De olika delkunskaperna i ett elevhälsoteam kan naturligtvis alltid utvecklas. Det faktum att även vuxna lär tillsammans, är enligt ett sociokulturellt perspektiv en angelägen fråga. Därför tänker vi att vi som blivande specialpedagoger vill och måste hitta sammanhang för elevhälsoteamet till gemensam reflektion och kompetenshöjning men också till analys kring hur det gemensamma lärandet och därmed uppdraget kan utvecklas.

Den allra viktigaste lärdomen studien givit oss inför framtiden är att vara uppmärksam på samspelets tre aspekter och inte endast lyssna till det verbala som är lättast att upptäcka. Vår förhoppning är att vi lärt oss att söka en medvetenhet i hur vi förhåller oss, hur vi bemöter och hur vi därmed utför vårt uppdrag.

6.4. Fortsatt forskning

Under arbetets gång väcktes nya frågeställningar och vi ser flera olika möjligheter till fortsatt forskning:

- Hur kan eht ännu mer inrikta sitt arbete mot organisations- och gruppnivå?
- Hur ser dokumentation i elevhälsoteam ut och hur kan dokumentationen utvecklas?
- Hur kan elevens perspektiv ytterligare belysas i elevhälsoteamsarbetet?
- Vad anser pedagoger i verksamheten om elevhälsoteamets uppdrag?

6.5. Avslutande reflektioner

Som avslutning vill vi än en gång framhålla den relationella aspekten av samspel som vi fått se och uppleva under vår studie i elevhälsoteamet; ett förhållningssätt som visar på en medvetenhet om uppdraget och ett engagemang för elever i behov av stöd.

Vi menar också att rektors inställning och kompetens har en avgörande betydelse för elevhälsoteamets möjligheter att utföra sitt uppdrag. Samspelet kommer inte av sig självt, det kräver en medvetenhet: *Det är ett avstamp som man tar!*

Referenser

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. IPD-rapporter Nr 1999:08. Göteborgs Universitet, IPD.
- Ahlberg, A. (2007a). Specialpedagogik - ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik* (s.66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2007b). Handledning för förändring? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 241-268). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I & Asp- Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*.(s.35-57). Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J.(2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, H. & Svensson, K. (2006). *Ansvar och sekretess i förskola, skola och fritidshem*. Stockholm: Liber.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande - förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjältare*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O.(1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*.(s. 7-27).Lund: Studentlitteratur
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm. Skolverket.
- Erdis, M. (2000). *Juridik för pedagoger*. Lund: Studentlitteratur.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltaende observation*. Malmö: Liber.

- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik* (s. 17-35). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 213-230). Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Heimdahl Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola? Skolledares syn på specialpedagogiska insatser, en jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, M. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (2007). (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik* (s. 52-65). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Regeringskansliet. (2001) Proposition 2001/02:14. Hälsa, lärande och trygghet. Hämtat 5 januari 2010 från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/1650>
- Rosenquist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik* (s. 36-51) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Hämtat 18 maj 2010 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=464>

- Skolverket.(2003). Skolverkets nyhetsbrev. Temanummer: *En skola för alla?* Nr. 2/2003. Hämtat den 29 december 2009, från <http://www.skolverket.se/content/1/c4/17/61/nyh030204.pdf>
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid.* Rapport 270. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2008) *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering.* Stockholm: Skolverket.
- SOU 1999: 63 *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling.* Hämtat 2 april 2010 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/46/76/01ff9c9c.pdf>
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till Elevhälsa – i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling.* Hämtat 29 december 2009 från <http://www.regeringen.se/content/1/c4/12/55/fe1286c5.pdf>
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet.* Hämtat 2 april 2010 från <http://www.sweden.gov.se/sb/d/108/a/677>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Sveriges Kommuner och Landsting. (2009). *Psykisk hälsa, barn och unga.* Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Säljö, R., Riesbeck, E & Wyndhamn, J. (2003). Samtal, samarbete och samsyn .I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 219-242). Studentlitteratur: Lund.
- Trost, J.(1993). *Kvalitativa intervjuer.* Studentlitteratur: Lund.
- Unesco. (2001). *Salamancadeklarationen.* Hämtat den 2 juni 2010 från <http://www.unesco.se/shared/document/skrifter/Salamancadeklarationen%20och%20Salamanca+5%20Nr%201-2001.pdf>
- United Nations (2006). *FN:s standardregler för funktionshindrade.* Hämtat den 2 juni 2010 från <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/01/85/27/90c8d673.pdf>
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94 och Lpf 94.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2009): *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet.* Hämtat den 5 januari 2010 från <http://www.regeringen.se/sb/d/11355/a/128290>

- Vaage, S. (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 119-141). Lund: Studentlitteratur.
- Verneresson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat den 5 januari 2010 från <http://www.vr.se/huvudmeny/etikforforskare>
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Mall för fokusgruppsintervjun

(bilaga 1)

Inledning Syftet att förstå ytterligare, men inte att få fram rätt eller fel svar-
alla synpunkter välkomna i 1.a hand samtala med varandra

Presentation
Beskriv din bakgrund, yrke utbildning
Anställd sedan

Uppdraget
På vilket sätt har ni/du varit med och format/påverkat hur ni arbetar i
EHT?

Diskuterar ni uppdraget?
Hur ser ert uppdrag ut?
Vad innebär det för er?

Möjligheter/Hinder: Vilka möjligheter/hinder ser ni att EHT att utföra sitt
uppdrag?

Roller/ samspel

På vilket sätt kan ni använda eht: olika kompetenser?
Ges ni möjlighet att använda era olika kompetenser?

Saknar ni ngn kompetens?
Finns det behov av att utv användandet?

Hej!

2010-03-03

Vi är två studerande på det Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Våra studier avslutas denna termin med att vi ska skriva en D-uppsats.

Vår studie är tänkt att vara inriktad mot elevhälsoteamets arbete. Vi har på er kommuns hemsida tagit del av hur uppdraget kring elevhälsan är organiserad i er kommun och tycker att det, som det beskrivs, verkar mycket intressant.

Vi är i vår studie intresserade av hur ett elevhälsoteam arbetar och vill därför komma i kontakt med ett team som kan tänka sig vara med i vår studie. Vi har för avsikt att vara med i teamet vid 2-3 tillfällen samt intervjua deltagarna. Intervjuerna sker vid två tillfällen, ca 1 h vardera.

De som deltar i vår studie är anonyma och alla uppgifter behandlas konfidentiellt. Data som skulle kunna identifiera informanten redovisas inte i studien. De uppgifter som antecknas, eller spelas in förvaras och avrapporteras på ett sådant sätt att informanten inte ska kunna identifieras av utomstående. Informanten kan avbryta sin medverkan om de så önskar.

Vi tackar på förhand för hjälpen!

Vänliga hälsningar

Carina Ölander och Malin Burman